

**VIVIANA DA SILVA FERREIRA ABRANTES**

**AS ATITUDES DOS ALUNOS DO ENSINO  
SECUNDÁRIO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DOS SEUS  
PARES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**O contacto anterior e a presença de alunos com NEE na turma**

**Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão**

**Júri:**

Presidente: Professora Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Arguentes: Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e desporto**

**Lisboa**

**2017**

Viviana da Silva Ferreira Abrantes  
As Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário em Relação à Inclusão dos Seus Pares com NEE  
nas Aulas de EF - O contacto anterior e a presença de alunos com NEE na turma.

**VIVIANA DA SILVA FERREIRA ABRANTES**

**AS ATITUDES DOS ALUNOS DO ENSINO  
SECUNDÁRIO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DOS SEUS  
PARES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**O contacto anterior e a presença de alunos com NEE na turma**

Seminário/Dissertação apresentada para a obtenção do  
Grau de Mestre em Educação Física no Curso de  
Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino  
Básicos e Secundário, conferido pela Universidade  
Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

**Júri:**

Presidente: Professora Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Arguentes: Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva  
Emygdio da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Faculdade de Educação Física e desporto**

**Lisboa**

**2017**

## **EPÍGRAFE**

“A menos que modifiquemos a nossa  
maneira de pensar, não seremos capazes de  
resolver os problemas causados pela forma  
como nos acostumamos a ver o mundo”.  
(Albert Einstein)

## **AGRADECIMENTOS**

A elaboração deste trabalho representa o final de um percurso académico e universitário na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, após a realização da Licenciatura em Educação Física e Desporto e do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário. Assim sendo expresso os meus agradecimentos:

Em primeiro lugar a Deus, que me permitiu mais esta conquista.

Ao meu orientador, Professor Doutor Ramos Leitão pela disponibilidade, compreensão e apoio ao longo desta etapa. Não teria sido possível sem a sua ajuda e orientação.

Aos meus pais pelos valores que me transmitiram e por me terem suportado ao longo destes anos, dado a possibilidade financeira de continuar a estudar na área que gosto. Aos irmãos Samuel e Daniel pela paciência nas alturas de mais stress; à minha irmã Catarina pela compreensão, conselhos, sermões e por me ter emprestado inúmeras vezes o computador.

À minha avó por todas as orações e ao seu filho – o meu tio Carlos – pois sendo uma pessoa deficiente, fez com que eu fosse desde pequena fosse mais atenta a este tipo de pessoas e isto despertou em mim uma compaixão e vontade de saber mais sobre inclusão de pessoas em situações semelhantes. Por esta razão, durante a licenciatura na realização do projeto - e agora no mestrado, a propósito da elaboração deste trabalho - ele tem sido uma motivação. Obrigada Cató.

Ao Hodney, meu melhor amigo, namorado, noivo e futuro marido. De uma forma muito especial, agradeço por todo o apoio incondicional, pelo carinho, suporte, compreensão, incentivo e preocupação. Agradeço por toda a paciência, por sempre me ouvir e pela disponibilidade para ajudar ao longo desta etapa de trabalho, porque sem ele não teria conseguido terminar. Obrigada por estares presente em todos os momentos.

Às minhas amigas e colegas de estágio Marta Ramos e Maria Inês pelo companheirismo, pelo apoio, incentivo, pela cooperação e amizade presentes ao longo destes 5 anos. Todos os momentos nestes dois anos de mestrado e principalmente no ano de estágio, foram muito importantes e fizeram de mim a pessoa que sou hoje. Obrigada meninas.

À Universidade Lusófona por ter sido a minha casa neste percurso. Agradeço aos seguintes professores pela inspiração e exemplo: Olímpio Coelho, Salomé Mariovet, Ana Sousa, António Palmeira e Mário Guimarães.

À professora Maria João Falcão, pela inspiração que se tornou, por me ter dado a oportunidade de a ajudar com a Classe Especial de Ginástica do Instituto de Odivelas, e por me ter acompanhado neste crescimento profissional, desde o início do meu percurso, quando entrei no 1º ano de faculdade. Obrigada por acreditar em mim, por todos os conselhos, pela paciência, pelas oportunidades que me deu e por tudo o que me ensinou, pois, todas estas coisas permitiram com que eu me tornasse melhor.

A todos os professores que cruzaram a minha vida e que, de alguma forma, me fizeram escolher o mesmo caminho profissional. Especial agradecimento á professora Helena Barros, docente de Educação Física na Escola Secundária Stuart Carvalhais, por ter sido uma professora que me ajudou e orientou muito durante o meu percurso no secundário, quando realizei o Curso Tecnológico de Desporto. Foi a melhor Diretora de Turma que podia pedir e para além de todo o acompanhamento, agradeço por ela ser uma profissional em quem vejo um exemplo de profundos valores, sabedoria, conhecimento, companheirismo e rigor que despertam em mim vontade de ser igual. Obrigada por tudo o que me ensinou.

Aos meus amigos, por todo o incentivo e por acreditarem no meu valor e potencial.

A Todos, Muito Obrigada!

## RESUMO

O presente estudo tem como tema “As atitudes dos alunos do ensino secundário em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de Educação Física – O contacto anterior e a presença de alunos com NEE na turma” e tem como principal objetivo analisar a comparação entre a existência de crenças comportamentais favoráveis e desfavoráveis, crenças normativas e as crenças de controlo interno e externo entre turmas com presença de alunos com NEE e com contacto anterior e turmas sem presença de NEE e sem contacto anterior. A amostra é constituída por 349 alunos (153 do género masculino e 196 do género feminino) pertencentes ao ensino secundário e a escolas do distrito de Lisboa, com idades compreendidas entre os 15 e 21 anos ( $16,10 \pm 1,07$ ). Os dados foram recolhidos através da aplicação de um questionário - AID-EF – Atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, 2014) – preenchido de acordo com a escala de Likert composta pelos seis parâmetros de “1” a “6”. Relativamente aos procedimentos estatísticos, procedeu-se à análise descritiva e posteriormente inferencial, utilizando o Teste-T através do software do Microsoft Office Excel.

Os resultados obtidos confirmam três hipóteses de estudo (H1, H4 e H5) onde existem diferenças significativas entre os dois grupos, pois as atitudes referentes as crenças comportamentais favoráveis e crenças de controlo interno e externo, são mais ou menos positivas conforme a presença de alunos com NEE e o contacto em anos anteriores. O estudo rejeita duas hipóteses de estudo (H2 e H3), que demonstram que não existem diferenças significativas entre os dois grupos, porque as atitudes referentes a essas crenças não diferem conforme a presença de alunos com NEE e o contacto em anos anteriores. Surpreendentemente, este estudo também conclui que os alunos que não têm alunos com NEE na turma nem tiveram contacto prévio apresentam atitudes mais favoráveis pelo menos em relação às aulas de Educação Física. Estes dados, não vão ao encontro daquilo que afirma a Teoria do Contacto (Allport, 1954) que indica que o contacto prévio provoca atitudes mais positivas nos alunos perante os seus colegas com deficiência.

**Palavras-chave:** atitudes; crenças; educação física; inclusão; necessidades educativas especiais.

## ABSTRACT

This study is entitled "Attitudes of high school students towards inclusion with peers with special educational needs in the Physical Education's Classes – Presence and contact with students with special educational needs" and the principal goal is to compare the existence of behavioral beliefs, normative beliefs and control beliefs between groups with students with special education needs and with previous contact and classes without the presence of those students and with no previous contact. The sample consisted of 349 students (153 males and 196 females) aged 15 to 21 ( $16,10 \pm 1,07$ ) belonging to high schools in the district of Lisbon. The data was collected through a questionnaire - AID-EF - Attitude of students on the inclusion of their peers with disabilities (Leitão, 2014) - filled according to the Likert scale composed of the six parameters scaling from "1" to " 6 ". The statistical procedures, the descriptive and later inferential analysis was performed using the T-Test through the Excel statistical program.

The results confirm three hypotheses of study (H1, H4 and H5). There were significant differences between the two study groups, in which concerns the favorable behavioral beliefs, control beliefs internal and external are more or less positive according to the presence of students with special educational needs and contact in previous years. The study rejects two hypotheses of study (H2 and H3), which show that there are no significant differences between the two groups, because the attitudes regarding unfavorable behavioral beliefs and normative beliefs do not differ according to the presence of students with special educational needs and contact in previous years. Surprisingly, this study also concludes that the presence of students with special needs in the classes do not influence the attitudes of the students at least regarding to Physical Education classes. These data seem to reject the Theory of Contact (Allport, 1954) which indicates that prior contact causes more positive attitudes among students towards their peers with disabilities.

**Keywords:** attitudes; beliefs; physical education; inclusion; special educational needs

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

NEE – Necessidades Educativas Especiais  
EF – Educação Física  
TCP – Teoria do Comportamento Planeado  
TC – Teoria do Contacto  
P – Nível de Significância  
CCF – Crenças Comportamentais Favoráveis  
CCD – Crenças Comportamentais Desfavoráveis  
CN – Crenças Normativas  
CCI – Crenças de Controlo Interno  
CCE – Crenças de Controlo Externo  
H0 – Hipótese Nula



## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	3
RESUMO .....	5
ABSTRACT .....	6
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	7
ÍNDICE GERAL .....	8
ÍNDICE DE FIGURAS .....	10
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	10
ÍNDICE DE TABELAS .....	10
INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO I.....	14
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	14
1.1. Conceito de Inclusão .....	15
1.2. Escola Inclusiva .....	17
1.3. Educação Física Inclusiva .....	20
1.4. Atitudes.....	22
1.4.1. Conceito de Atitude .....	22
1.4.2. Teoria do Comportamento Planeado .....	23
1.4.3. Teoria do Contacto .....	25
1.4.4. Atitudes dos alunos face à inclusão nas aulas de Educação Física .....	26
CAPÍTULO II .....	28
ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	28
2.1. Questão de partida .....	29
2.2. Objetivos do estudo .....	29
2.3. Hipóteses .....	29
2.4. Caracterização das Variáveis do estudo .....	30
2.5. Desenho do estudo.....	31
2.6. Amostra .....	31
2.7. Instrumentos .....	37
2.8. Procedimentos .....	37

CAPÍTULO III .....	39
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	39
3.1. Análise Descritiva.....	40
3.1.1. Crenças Comportamentais Favoráveis .....	41
3.1.2. Crenças Comportamentais Desfavoráveis .....	43
3.1.3. Crenças Normativas.....	45
3.1.4. Crenças de Controlo Interno .....	46
3.1.5. Crenças de Controlo Externo.....	47
3.2. Análise Inferencial.....	48
3.2.1. Hipótese 1 .....	49
3.2.2. Hipótese 2 .....	49
3.2.3. Hipótese 3 .....	50
3.2.4. Hipótese 4 .....	51
3.2.5. Hipótese 5 .....	51
CAPÍTULO IV .....	53
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO.....	53
4.1. Crenças Comportamentais Favoráveis .....	54
4.2. Crenças Comportamentais Desfavoráveis.....	55
4.3. Crenças Normativas .....	56
4.4. Crenças de Controlo Interno .....	57
4.5. Crenças de Controlo Externo .....	59
CONCLUSÃO .....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	63
ANEXOS.....	68
Anexo 1 – Questionário Atitudes - turma com alunos com NEE .....	68
Anexo 2 - Questionário Atitudes - turma sem alunos com NEE .....	69
Anexo 3 – Análise Inferencial relativa às Crenças Comportamentais Favoráveis .....	70
Anexo 4 – Análise Inferencial relativa às Crenças Comportamentais Desfavoráveis .....	70
Anexo 5 – Análise Inferencial relativa às Crenças Normativas.....	71
Anexo 6 – Análise Inferencial relativa às Crenças de Controlo Interno.....	71
Anexo 7 – Análise Inferencial relativa às Crenças de Controlo Externo.....	72

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Diferenças entre Integração e Inclusão .....	16
Figura 2 – Esquema da Teoria do Comportamento Planeado .....	24

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género da Amostra .....	31
Gráfico 2 - Idades da amostra .....	32
Gráfico 3 - Escolas dos alunos inquiridos .....	33
Gráfico 4 - Alunos com contactos em anos anteriores .....	34
Gráfico 5 – Alunos com NEE em EF .....	35
Gráfico 6 - Tipo de deficiência dos alunos com NEE em EF .....	36
Gráfico 7 - Origem dos alunos .....	36

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Dimensões de Estudo e itens correspondentes .....	30
Tabela 2 - Género da Amostra .....	31
Tabela 3 - Idades da Amostra .....	32
Tabela 4 - Escolas dos alunos inquiridos .....	33
Tabela 5 - Alunos com contactos em anos anteriores .....	34
Tabela 6 - Alunos NEE em EF .....	34
Tabela 7 - Tipo de deficiência dos alunos NEE em EF .....	35
Tabela 8 - Origem dos alunos .....	36
Tabela 9 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo relativamente às variáveis do estudo .....	40
Tabela 10 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis .....	41
Tabela 11 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis .....	43
Tabela 12 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Normativas .....	45
Tabela 13 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Controlo Interno .....	46
Tabela 14 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Controlo Externo .....	47
Tabela 15 – Valores de t e p em relação às dimensões do estudo .....	48
Tabela 16 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Favoráveis .....	49

Tabela 17 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Desfavoráveis.....	50
Tabela 18 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Normativas .....	50
Tabela 19 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças de Controlo Interno .....	51
Tabela 20 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças de Controlo Externo .....	52

## INTRODUÇÃO

Em Portugal, tal como noutros países, o atendimento educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, refletindo os diversos contextos culturais e políticos de cada época. A partir dos anos 70 verificaram-se algumas mudanças significativas, que deram origem a práticas educativas mais inclusivas. Estas mudanças estão relacionadas com uma nova forma de encarar alunos com NEE, porque se começou a olhar o indivíduo com deficiência e/ou com NEE como um cidadão de pleno direito, assim como também se começou a olhar a criança sob uma nova perspetiva, onde ela se encontra em constante interação com o meio envolvente.

Esta interação com o meio envolvente é fundamental durante o percurso escolar de um aluno com NEE, e compete à escola inclusiva criar as condições e proporcionar os meios adequados, para que todas as crianças se possam desenvolver o mais harmoniosamente possível, independentemente das suas necessidades específicas. Tudo isto veio modificar as recomendações educacionais que, para além de outros aspetos, preconiza que a educação dos alunos com NEE deve ser realizada num ambiente que seja o menos restritivo possível (Declaração de Salamanca, 1994).

É importante ainda referir que, os professores adquirem um papel fundamental para as escolas poderem ser mais inclusivas, pois perante toda a diversidade cabe ao professor influenciar as atitudes e práticas dos seus alunos. Para isto é fundamental que eles conheçam os seus alunos e que ajam de forma inclusiva usando as estratégias mais adequadas, para que por sua vez os seus alunos e toda a comunidade escolar tenham atitudes mais inclusivas. De forma a que exista mais integração nas escolas, a formação adequada e o desenvolvimento profissional, são duas condições que os professores precisam para um melhor desempenho profissional (Rodrigues, 2001).

Segundo Rodrigues (2003), a disciplina de Educação Física tem um grande potencial, em relação ao fomento da inclusão; isto é uma realidade porque esta disciplina tem uma grande variedade de conteúdos, pelo facto de ser uma matéria que fomenta atitudes positivas.

O presente estudo, insere-se no âmbito de uma Dissertação/Seminário, a apresentar no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básicos e Secundário, e tem como tema: ‘As Atitudes dos Alunos em Relação à Inclusão dos Seus Pares com NEE nas Aulas de Educação Física’.

Assim sendo, depois de escolhido o tema foi formulada uma pergunta de partida, que é a base deste estudo e esta pergunta é a seguinte: “As atitudes dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE na turma e do contacto com esses alunos em anos anteriores?”

Este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo fazemos um enquadramento teórico, onde abordamos os seguintes temas: conceito de inclusão; escola inclusiva; educação física inclusiva; conceito de atitude; teoria do comportamento planeado; teoria do contacto e as atitudes dos alunos face à inclusão nas aulas de Educação Física.

O segundo capítulo aborda a metodologia de investigação que consiste na questão de partida, nos objetivos, no desenho do estudo, na caracterização das variáveis, nas hipóteses de estudo, na amostra, e por fim consiste nos instrumentos e procedimentos utilizados.

No terceiro capítulo fazemos a apresentação de resultados que abrange a análise descritiva e inferencial.

Depois no quarto capítulo, há a discussão dos resultados que é fundamental para se conseguir chegar às conclusões deste estudo e ser possível responder á pergunta de partida.

## **CAPÍTULO I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico**

### **1.1. Conceito de Inclusão**

Incluir implica a o sentimento que o individuo tem, onde este faz parte de algo ou pertence a um determinado grupo; “...a dinamização de sociabilidades, o veicular de sentidos identitários, de pertença, de fazer parte, isto é, de inclusão” (Marivoet 2012). Inclusão implica também respeito e aceitação pelo outro que é diferente, “... respeito pela diferença, em que todos tenham o seu espaço, isto é, onde cada um se sinta parte de um todo, como bem expressa o lema «todos iguais todos diferentes». Daí a adopção do conceito de inclusão” (Marivoet 2012).

Para Leitão (2010, p. 21) “inclusão é proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis.”

Freire (2008), defende que a inclusão é o direito que todos os indivíduos têm de participar na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados, apesar das diferenças.

Segundo Hill (2009) quando se permite a inclusão de alunos com e sem NEE numa realidade, não há só benefício para os alunos com NEE, os benefícios vão ser para todos os indivíduos que estão envolvidos no processo de inclusão, principalmente se as pessoas com deficiência interagiram com os seus pares sem deficiência nos mais diversos sectores da sociedade: trabalho, educação, cultura, politica, economia.

Sherril, (2004) refere que inclusão é guiada por um princípio fundamental que é o da valorização da diversidade, da pertença e da aceitação.

No início do século XX assistiu-se a uma marginalização das pessoas com deficiência, através de instituições próprias, com programas educativos e técnicos completamente distintos e separados das classes regulares. A partir da década de 60 e 70 houve uma fase de integração, porque começaram a aceitar nas escolas de ensino regular, crianças com NEE na sala de aula.

Com a progressiva democratização do ensino e a escolaridade obrigatória e gratuita, surgiu o problema da integração das crianças com deficiência, o que deu origem à criação de novas estruturas, que permitissem a sua integração. E assim sendo, durante a década de 80 e 90, começa a fase da inclusão, onde se verifica a necessidade de desenvolvimento e melhoria da autonomia do aluno: “Ver a interacção social como factor de desenvolvimento cognitivo (...) considerando que a interacção com os pares mais competentes promove não somente novas aprendizagens, mas o desenvolvimento” (Sanches, 2005, p. 135).



No contexto do documento da OCDE “Implementing Inclusive Education”, Porter (1997), apresenta um esquema onde faz a comparação entre a abordagem tradicional (integração) e a actual abordagem inclusiva (inclusão):

<b>Da Integração Escolar/Educação Especial (abordagem tradicional)</b>	<b>À Inclusão Escolar/Educação Inclusiva (abordagem inclusiva)</b>
Da focalização no aluno	À focalização da classe
Da avaliação dos alunos por especialistas	À avaliação das condições de ensino/aprendizagem
Dos resultados da avaliação traduzidos em diagnósticos/prescrição	À resolução cooperativa de problemas
Do programa para os alunos	Às estratégias para os professores
Da colocação num programa apropriado	À adaptação e apoio na classe regular

**Figura 1 - Diferenças entre Integração e Inclusão (in: Sanches & Teodoro, 2006, p. 76)**

Surge assim o conceito de inclusão, em que se pretende que a escola se adapte, criando as condições necessárias que lhe permita responder às expectativas de cada criança.

Deste modo, o princípio de inclusão baseia-se na inserção de todos os alunos com NEE na escola do ensino regular e, sempre que seja necessário ou possível, devem receber apoio educativo de acordo com as características e necessidades de cada um.

Este conceito de inclusão deve ser também uma realidade quando falamos de uma pessoa com deficiência, esta não deve ser excluída da sociedade, e tendo em conta o contexto escolar, um aluno NEE não deve ser excluído nem a sua educação/formação deve ser prejudicada. Ao longo dos tempos tem se verificado uma melhoria na capacidade do ser humano respeitar e conviver com as diferenças, mas na verdade ainda existem muitas situações em que na escola há casos de exclusão, ou seja, não há uma verdadeira inclusão.

Actualmente já existe mais integração dos alunos em geral, mas esta inclusão de alunos com NEE nas escolas e nas turmas faz com que exista uma maior aceitação da diferença, dá a oportunidade e o acesso à aprendizagem e ao ensino e promove o respeito, a autonomia e independência das pessoas com deficiência.

## **1.2. Escola Inclusiva**

Atualmente são muitos os autores que escrevem sobre a escola inclusiva, pois ainda há muito a fazer para que a escola seja efetivamente inclusiva. Será necessário que os principais intervenientes no processo de aprendizagem, os professores, tenham a capacidade de aceitar a diferença, como um valor ou uma mais-valia, para a formação de todos os alunos que partilham o mesmo espaço educativo. Ao educar os alunos a conviver com a diferença, será a forma de se contribuir para que a sociedade evolua na capacidade de respeitar e aceitar o outro. A inclusão é um direito:

Inclusão é proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade, dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor (Leitão, 2010, p.21)

Atualmente a educação tem como grande desafio criar mudanças, que consigam gerar uma educação incisiva. Desta forma é dada à escola a responsabilidade de evitar exclusões e de incluir todos os indivíduos (Sanches, 2005). “A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir” (Sanches, 2005, p.128).

O princípio fundamental da escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (p. 11,12).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), cada criança tem direito à educação; cada uma delas tem capacidades, características e necessidades próprias, devendo os sistemas de educação estar de acordo com isso. As crianças com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares através de uma pedagogia inclusiva, de forma a combater a discriminação.

Para César (2003), a “escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como

um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (p. 119).

Citando apenas alguns autores (Armstrong, 2001; Correia, 2001; Rodrigues, 2001; Warwick, 2001), uma das ideias chave da escola inclusiva é que a escola deve estar aberta a todos os alunos, independentemente da sua condição física, intelectual ou social, do seu sexo, cor, etnia ou crença religiosa, o que coloca o foco na gestão da diferença, considerando a diferença como o ponto de partida para o trabalho a desenvolver.

Na escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender, participando. Eles não estão presentes apenas fisicamente, pertencem à escola e ao grupo e os alunos sentem que pertencem à escola, que por sua vez se sente responsável pelos seus alunos (Rodrigues, 2003). O aluno não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001).

Existiram ao longo da história variados movimentos que contribuíram para a inclusão, sendo de destacar, em 1948 a Declaração dos Direitos Humanos, e em 1994, a Declaração de Salamanca. Estes mesmos movimentos devem continuar a ser proclamados e evocados, para que cada vez mais sejam implementados, no sentido de promover mais inclusão, independentemente da situação política, económica e do contexto que a envolva. Podem existir contextos mais facilitadores de se promover uma educação inclusiva, no entanto, deve ser promovido um esforço e uma vontade de todos os intervenientes educativos de colaborar em conjunto, refletindo sobre as ações e estratégias adotadas, para que haja uma evolução naquilo que é ser uma escola inclusiva.

É de constatar que “O acesso à educação, à participação activa na comunidade, à integração no mundo do trabalho, o acesso aos mesmos contextos sociais que a comunidade prevê para o conjunto dos seus membros, sempre foi barrada por fatores culturais, económicos, políticos, atitudinais, às pessoas com deficiência” (Leitão, 2010, p.230).

Além da vertente das políticas, podemos identificar um conjunto de barreiras que podem inibir a prática de uma educação inclusiva: “a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados” (Sanches & Teodoro, 2007, p.114). No entanto, “o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente. É necessário começar com as condições que temos, no intuito de gerar e bem gerir as condições necessárias. Aprende-se fazendo, para fazer melhor” (Sanches & Teodoro, 2007, p.114). A educação inclusiva pressupõe que as escolas sejam abertas para todos, onde todos podem aprender juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva. Esta

diferenciação é construída em função dos contextos de pertença dos alunos, dando resposta à diversidade cultural e implementando diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

Na atual situação portuguesa, o professor depara-se com um conjunto de dificuldades em diferenciar o ensino e suprir as necessidades da heterogeneidade e quantidade de alunos que formam as turmas da atualidade, a verdade é que o papel do professor é sempre de destacar, pois a forma de perceber o que o rodeia vai contribuir para a maior ou menor qualidade na capacidade de resposta educativa.

“Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir manter um nível aceitável de aprendizagem” (UNESCO, 1994). Espera-se que ao longo do tempo se consiga uma maior igualdade de oportunidades e de direitos; contudo, não se pode descurar a carga negativa e psicológica que determinadas ações governamentais e políticas podem condicionar a realidade e o desempenho dos docentes. Se se tem pedido aos professores a capacidade de responder a uma escola cada vez mais heterogénea, hoje claramente se continua a pedir a continuidade deste esforço, bem como uma capacidade de resiliência dos docentes para não desistirem do desenvolvimento da sua profissão, não deixando que a envolvimento das políticas economicistas vigentes, sejam uma barreira daquilo que se tem conquistado até ao momento na educação. Se as políticas procuram ir ao encontro do que devem ser as escolas inclusivas, será importante que se deixe de discriminar grupos de alunos, repensando alternativas e encontrando soluções para os problemas.

A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, dignidade e uma funcionalidade (Rodrigues, 2001, p. 10).

Em Suma, é importante que se criem condições para que todos os alunos possam beneficiar dos mesmos espaços e oportunidades dentro das escolas, que se torne natural e comum conviver com a diferença, não querendo distingui-la, distanciá-la, desprezar ou desvalorizar as suas necessidades, e, que se respeite e valorize a diferença, como uma mais-valia para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Seria importante que se criem oportunidades com estruturas curriculares que promovam maior igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de um futuro mais autónomo de todos os alunos que fazem parte da escola, isto inclui os alunos com NEE.

### **1.3. Educação Física Inclusiva**

A Educação Física (EF) como disciplina curricular não pode ficar indiferente face a este movimento de Educação Inclusiva. Parece ser significativo o contributo que as práticas desportivas escolares poderão dar para a promoção de valores que possibilitem a inclusão e aproximação das especificidades e diferenças sociais, culturais e étnicas.

Ao falar-se em inclusão na EF, torna-se indispensável referir o ensino diferenciado, um ponto muito referenciado nos Programas Nacionais de EF: diferenciação do ensino, diferenciação dos tipos de actividades, diferenciação do papel dos professores, do tempo e das situações de aprendizagem, dos processos de treino e diferenciação dos objectivos, etc. Como tal, é uma disciplina que se conta, com as dificuldades e potencialidades dos alunos. Desta forma pode afirmar-se que, garantidamente, a EF é uma disciplina socialmente útil e com carácter inclusivo, pelas características que lhe são intrínsecas.

O processo de participação, aprendizagem e inclusão de todos os alunos nas aulas de EF, é facilitado pela possibilidade de se definir os objectivos de uma forma alargada, ou seja, para além dos objectivos específicos da própria disciplina, é possível englobar igualmente outros objectivos que a EF partilha com outras áreas disciplinares.

Vickerman (2004, citado por Leitão, 2010) refere que: “Objectivos curriculares como o respeito mútuo, a cooperação, a valorização da diferença, a formação cívica, podem ser incorporados, incluídos, em muitas actividades de carácter motor ou psicomotor, mas o essencial, reside na forma como, partindo dessas actividades, se organizam as interdependências entre alunos, se organizam as interacções entre pares” (p. 240).

Segundo o mesmo autor (Leitão, 2010), o processo de aprendizagem que melhor contribui para a inclusão de todos os alunos, é o trabalho cooperativo. Este é caracterizado pelo facto de os alunos trabalharem em conjunto, partilharem esforços, estabelecerem relações de interdependência positiva e construtiva, para alcançarem objectivos comuns.

(...) colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam. (Leitão, 2010, p.12)

Apesar dos esforços, a verdade é que em algumas escolas, os alunos com NEE nas aulas de EF são separados dos restantes colegas de turma, pois por vezes criam-se turmas de EF especiais, ou então os alunos realizam a aula paralela aos restantes colegas da turma, com situações de aprendizagem diferentes sem existir qualquer momento de interação e cooperação. Muitas vezes, estes princípios vêm contribuir fortemente para o processo de exclusão escolar desses alunos. Assim, ao excluir, perdemos a oportunidade de aprender e conviver com o diferente.

Segundo Rodrigues (2003) existem três grandes razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um adjuvante para a construção da educação inclusiva. Em primeiro lugar em EF existe uma maior flexibilidade inerente aos seus conteúdos do que outras disciplinas, o que conduz a uma maior facilidade de diferenciação curricular. Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os restantes professores, pois estes levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis. Em terceiro lugar a EF permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. Entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

Um dos factores extremamente importante e que em muito contribui para a inclusão de todos os alunos nas aulas de EF, é o papel do professor, ou seja, a sua atitude aberta, positiva, flexível, o seu desejo e vontade de adaptar as actividades a desenvolver e as condições de ensino e de aprendizagem a utilizar de acordo com as características e necessidades de todos os seus alunos (Leitão, 2010). Os professores podem e devem proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade, através de propostas metodológicas que a disciplina de EF possibilita, como refere Rodrigues (2003).

A atitude do professor de EF é fundamental na inclusão dos alunos, adaptando as situações de aprendizagem às necessidades e características dos alunos de uma forma positiva e flexível. Embora sejam importantes os aspetos referidos anteriormente, por si só não garante a inclusão do aluno a simples participação do aluno não garante a aprendizagem, outras condições são necessárias, nomeadamente aquelas em que existe interação entre alunos (Leitão, 2010).

Compete ao professor de EF “criar condições de acessibilidade, anulando ou minimizando barreiras, adaptando actividades, reconhecendo que é sua responsabilidade adequar o processo ensino e de aprendizagem de forma a responder às necessidades de todos os alunos, distanciando-se daquela atitude que vê nas limitações ou contingências dos alunos, nas próprias características dos alunos, a principal barreira à participação” (Leitão 2010, p. 253).

Deste modo, Rodrigues (2003) aponta algumas sugestões que eventualmente permitirão avanços na proposta de Educação Física Inclusiva na escola:

- O estudo da cultura corporal de movimento proporcionada através da disciplina curricular de EF é um direito. Não é uma opção descartável. Porque é um direito, o nosso ponto de partida tem de ser que nenhum aluno pode ser dispensado dele;
- O profissional de EF, na sua formação inicial e contínua, tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional;
- A área de EF pode, com rigor e com investimento, ser efectivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo, ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

## **1.4. Atitudes**

### **1.4.1. Conceito de Atitude**

As atitudes são consideradas elementos básicos das relações sociais. É através das atitudes que nos relacionamos uns com os outros e com os objetos que nos rodeiam, já que são as atitudes que nos permitem manifestar reações, que deixam transparecer como nós nos sentimos. Segundo Marques (2000) as atitudes podem ser definidas como “a posição ou comportamento que revela uma maneira de estar com os outros e de se posicionar perante as outras pessoas” (p. 16).

Desta forma, para melhor compreendermos a operacionalização do conceito de atitude, vamos referir alguns autores, que ao longo dos anos deram o seu contributo nesta área.

Allport (1935) considera a atitude como “um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos e situações com que se relaciona” (p. 5).

Pinheiro (2001, citado por, Lemos, 2008) exprime o conceito de atitude como uma organização duradoura de avaliações positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de acção, favoráveis ou desfavoráveis, em relação a objectos sociais. Segundo o autor a atitude revela sempre um carácter pessoal face a um determinado objecto social (Lima, 2000 citado por, Lemos, 2008).

Fishbein e Azjen (1975) definem três características das atitudes:

- 1) São aprendidas;
- 2) Predispõem para a acção;
- 3) São consistentemente favoráveis ou desfavoráveis para o objecto.

Augusto (1981) afirma que “uma atitude é sempre decorrente de um valor” (p. 25), o que significa que as atitudes dependem dos valores que o indivíduo tem como referência.

Ajzen (1988, citado em Lima, 1993) afirma que “atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento” (p. 168).

De acordo com a revisão bibliográfica, podemos dizer que as atitudes têm uma componente afectiva, não são inatas, são realidades dinâmicas sujeitas a um permanente processo de aprendizagem, que normalmente são duradoiras, mas que se podem alterar com a experiência. É através das atitudes que conseguimos perceber a posição de um indivíduo face à realidade social. Segundo Rodrigues (2003), as atitudes positivas dos professores de Educação Física podem ser determinadas pela experiência anterior ou contacto dos professores e do conhecimento destes sobre a deficiência.

#### **1.4.2. Teoria do Comportamento Planeado**

A Teoria da Ação Reflectida (Ajzen & Fishbein, 1980) leva à Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991), este autor refere que o objecto desta teoria é a intenção do indivíduo para realizar um determinado comportamento. Esta Teoria da Ação Reflectida (TAR) explica a relação entre atitudes, crenças e comportamentos. A Teoria do Comportamento Planeado (TCP) explica que a acção depende única e exclusivamente da motivação do indivíduo para agir de determinada forma. No entanto, para um sujeito decidir se realiza um comportamento, esse comportamento tem de ser controlado relativamente a factores internos e externos (Ajzen, 1991).

Quanto mais forte é a intenção de um indivíduo realizar um determinado comportamento, maior é a probabilidade que seja realmente isso que ele vai concretizar. Porém, Ajzen (1991) defende que só se houver um controlo volitivo, é que uma intenção comportamental se transforma num comportamento. Para este autor, o comportamento acontece segundo aquilo que a pessoa tem como crença ou informações relevantes, apenas podendo atender a um número relativamente pequeno (Miller, 1956 citado por Ajzen, 1991), tornando o papel destas crenças fundamental para determinar a intenção e a ação do sujeito (Ajzen, 1991).

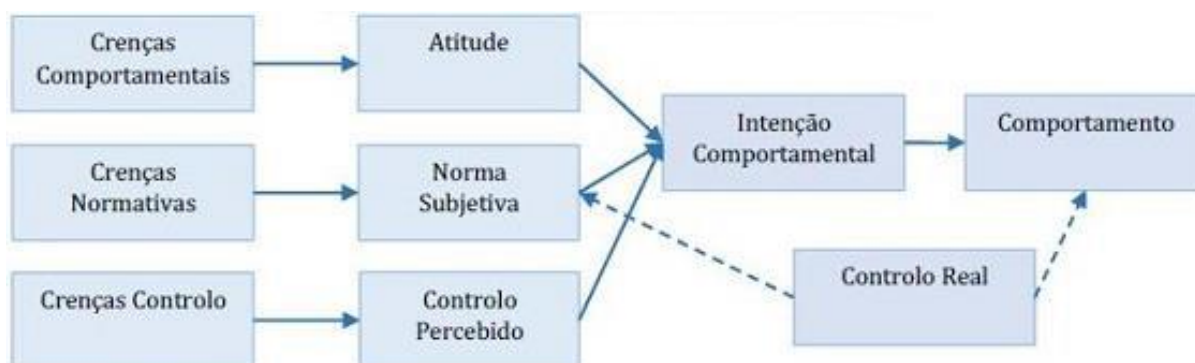


Ajzen (1991) defende ainda três tipos de crenças:

- 1) Crenças comportamentais favoráveis ou desfavoráveis - influenciam as atitudes que suportam o comportamento;
- 2) Crenças normativas - constituem a motivação que determinam a possibilidade de aceitação ou rejeição de um determinado comportamento;
- 3) Crenças de controlo - são a base para a percepção do controlo comportamental.

A TCP propõe que a intenção de uma pessoa para executar um comportamento é o determinante fundamental desse comportamento, porque reflecte o nível de motivação da pessoa e a prontidão para implementar esforços no desempenho do comportamento (Courneya et al., 2000; Conner & Spark, 1996).

Seguidamente está representado o esquema da Teoria do Comportamento Planeado:



**Figura 2 – Esquema da Teoria do Comportamento Planeado**

Analisando o esquema, podemos definir comportamento, como sendo uma consequência observável numa determinada situação em resposta a um dado alvo (Ajzen, 1991).

Assim as intenções refletem a atitude em relação a um comportamento, segundo a avaliação que pode ser positiva ou negativa, e segundo a norma subjetiva em relação a esse comportamento. Essa norma subjetiva assenta por sua vez, o seu fundamento na percepção que o sujeito tem das pressões sociais, no sentido da realização desse comportamento, de acordo com as expectativas sociais dos seus grupos de referência, alheio ao seu comportamento e à sua motivação para concordar com essas mesmas referências. Para concretizar a intenção comportamental em comportamento real, outros factores podem interferir como o controlo do sujeito nos factores internos e externos.

### **1.4.3. Teoria do Contacto**

Allport (1954) definiu uma das mais importantes teorias sobre as atitudes dos pares em relação a indivíduos com deficiência. Esta teoria explica que o contacto prévio com pares com deficiência influencia positivamente as atitudes dos outros. No entanto, este autor define ainda que o contacto pode influenciar as atitudes em algumas circunstâncias e que existem inúmeros factores como: factores quantitativos (duração dos contactos e das pessoas envolvidas), factores de estatuto (relacionado com o estatuto dos membros envolvidos), aspectos de papéis (dominância ou subordinação), atmosfera envolvente (tipo de contacto), a personalidade dos indivíduos (grupo, idade, instrução...), e áreas de contacto entre grupos (profissional, política, religiosa...).

A Teoria do Contacto (TC) assume-se como uma abordagem teórica, utilizada para o estudo das atitudes dos profissionais e dos pares face aos indivíduos com deficiência. Baseia-se no pressuposto que o contacto entre grupos em conflito permite aos indivíduos descobrirem um conjunto de afinidades nunca antes descobertas (englobando relacionamento e compreensão mútua). Esta teoria é usada para estimular a união e promover a integração, porque promove atitudes positivas, através de experiências planeadas de interação e de um ambiente organizado com precisão.

Segundo Allport (1954), a TC defende que quando diferentes populações têm contactos diretos com indivíduos com deficiência, produzem uma mudança positiva de atitudes e podem evitar o preconceito e os estereótipos.

Este mesmo autor (Allport, 1954), apresenta quatro condições que levam à diminuição do preconceito na situação de real contacto:

- 1) O contacto deve ser suficientemente íntimo e recíproco para produzir o conhecimento e a compreensão recíprocos;
- 2) Os membros de vários grupos devem compartilhar a igualdade de estatuto;
- 3) O incentivo de contacto entre o grupo deve ser criado através de um suporte e autoridade institucional e clima social;
- 4) A situação de contacto deve conduzir o grupo a fazer algo juntos. Deve exigir no grupo cooperação para conseguir o objectivo.

#### **1.4.4. Atitudes dos alunos face à inclusão nas aulas de Educação Física**

Quando se fala no êxito de todo o processo de inclusão dos alunos NEE, estão subjacentes os conceitos de cooperação e de aceitação. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física está associada às atitudes dos alunos sem NEE e também dos professores, pelo que, a forma como se faz preparação de todos os intervenientes poderá afectar a aprendizagem dos alunos positiva ou negativamente.

Para Hutzler e Levi (2008) a atitude do aluno sem deficiência para com o aluno com deficiência, está diretamente relacionada com três factores. O primeiro é o grau em que a criança acredita no resultado da inclusão, seja positivo ou negativo. O segundo é o que considera ser o que esperam dela, através da opinião dos pais, professores, colegas, entre outros. O terceiro é o grau de competência que a própria criança atribui a si mesma para pertencer a um determinado contexto.

Os alunos com necessidades educativas especiais demonstram ganhos significativos na vertente comunicativa, verbal com os seus pares, e elevam os níveis cognitivos isto confirma-se num estudo onde se concluiu que os alunos que não tinham experiências anteriores com alunos com deficientes, consideravam a escola especial como o melhor lugar para acolher crianças NEE, e verificou que as raparigas tinham maior preocupação e eram mais sociáveis para com os seus pares com deficiência (Sherrill (1998); Block & Obrusnikova 2007).

Block (1995) descreveu, num estudo, o desenvolvimento e validação das atitudes das crianças face às aulas de E.F. avaliaram as atitudes de crianças sem deficiência face à inclusão dos pares com deficiência nas aulas de E.F. Chegou-se à conclusão que os inquiridos tenderam a ter atitudes favoráveis relativamente à inclusão de crianças sem deficiência. O autor refere ainda, o facto de ter alunos com deficiência na turma, ter um familiar/amigo com as mesmas limitações está intimamente ligado a atitudes gerais mais favoráveis.

Block (1995) e Block e Obrusnikova (2007) defendem que a integração de um aluno com NEE numa turma não traz prejuízo para os restantes colegas. Estes autores defendem que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF apresentam benefícios ao nível de atitudes por parte dos alunos sem NEE, isto é, uma criança com NEE pode muito bem ser incluída nas aulas de EF sem prejudicar o bom funcionamento da aula e dos restantes alunos. Block e Obrusnikova (2007) refletem sobre a ideia de os alunos sem deficiência aprenderem a lidar com a tolerância, tornando-se mais compreensivos e ganhando o sentimento de pertença, o que lhes possibilita uma aproximação dos seus pares (Romer & Haring, 1994 citado por Panagiotou, Evaggelinou,

Doulkeridou, Mouratidou & Koidou, 2008). Assim sendo, os alunos acabam por tornar-se pessoas mais sensibilizadas para as necessidades dos colegas com NEE (Peck, Carlson & Helmstetter, 1992 citado por Panagiotou et al., 2008). Todos estes factores possibilitam uma melhor aprendizagem quando incluídos em turmas de alunos sem NEE sem prejudicar a prática e desenvolvimento dos colegas sem NEE, como já foi referido.

Block e Obrusnikova (2007) destacam alguns resultados positivos quando os alunos com NEE são incluídos nas aulas de EF com alunos regulares:

- ✓ Os alunos com NEE podem ser incluídos com sucesso nas aulas de EF se tiverem apoio;
- ✓ A inclusão de alunos com NEE não tem efeitos negativos sobre os seus pares;
- ✓ Os alunos ditos normais, apresentam atitudes positivas em relação aos colegas com NEE.

Para permitir um maior entendimento sobre determinados temas, torna-se necessário a realização de mais estudos, uma vez que não possível concluir se existem vantagens no processo de inclusão, quando existe contato anterior com crianças portadoras de NEE.

Viviana da Silva Ferreira Abrantes  
As Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário em Relação à Inclusão dos Seus Pares com NEE  
nas Aulas de EF - O contacto anterior e a presença de alunos com NEE na turma.

## **CAPÍTULO II**

### **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

## **CAPÍTULO II – Abordagem Metodológica**

### **2.1. Questão de partida**

Uma pergunta de partida assume-se como um foco de interesse do investigador, uma preocupação relativa a um tema ou um primeiro passo para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e noções prévias (Quivy, 1995). Assim sendo a questão de partida é a seguinte: “Será que as atitudes dos alunos do ensino secundário em relação à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física variam em função da presença de alunos com NEE nas aulas de EF?”

### **2.2. Objetivos do estudo**

O objectivo geral é analisar as atitudes dos alunos do ensino secundário, em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de Educação Física, e verificar se essas atitudes variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com deficiência na turma.

Assim sendo, iremos estudar as várias crenças dos alunos, a saber: as crenças comportamentais favoráveis (CCF) e desfavoráveis (CCD), as crenças normativas (CN) e as crenças de controlo externo (CCE) e interno (CCI).

Dito isto, os objectivos específicos são analisar se as CCF, CCD, CN, CCE e CCI dos alunos ensino secundário em relação à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF, variam em função da presença de alunos com NEE nas aulas de EF.

### **2.3. Hipóteses**

H1. – As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

H2. – As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

H3. – As crenças normativas, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

H4. – As crenças de controlo interno, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

H5. – As crenças de controlo externo, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

## 2.4. Caracterização das Variáveis do estudo

Definidos os objetivos e as hipóteses de estudo, procede-se agora à caracterização das variáveis em estudo. Em cada uma das hipóteses de estudo existem duas variáveis, sendo que: as variáveis dependentes são as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de Educação Física e as variáveis independentes são a presença de alunos com NEE na turma e o contacto com NEE em anos anteriores.

### 2.4.1. Variáveis dependentes

Considerámos como variável dependente as cinco dimensões em estudo: crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo.

Estas variáveis dependentes são quantitativas, medidas através da média dos itens de cada questionário (escala de 1 a 6), segundo a escala de Likert.

<u>Dimensões</u>	<u>Questões</u>
Crenças Comportamentais Favoráveis	5, 7, 10, 14
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	1, 3, 8, 12
Crenças Normativas	4, 6, 11, 15
Crenças de Controlo Interno	2, 16
Crenças de Controlo Externo	9, 13

**Tabela 1 - Dimensões de Estudo e itens correspondentes**

### 2.4.2. Variáveis independentes

Definiu-se como variável independente a presença ou ausência de alunos com NEE na turma e o contacto ou não contacto com NEE's em anos anteriores. As variáveis independentes são qualitativas.

### 2.5. Desenho do estudo

A natureza da recolha de dados do presente estudo é do tipo quantitativo, o estudo em questão é do tipo indutivo tendo em conta que apartir de observações específicas se procuram descobrir padrões de comportamento entre os eventos observados e o desenho de estudo consiste num estudo transversal dado o único momento de recolha de dados. A recolha denomina-se de quantitativa, após análise das respostas dos alunos aos questionários.

### 2.6. Amostra

No presente estudo participarem 349 alunos ensino secundário de escolas no distrito de Lisboa. Da amostra total, 153 alunos (43,8%) são do género masculino e 196 alunos (56,2%) são do género feminino, como confirma o gráfico indicado.

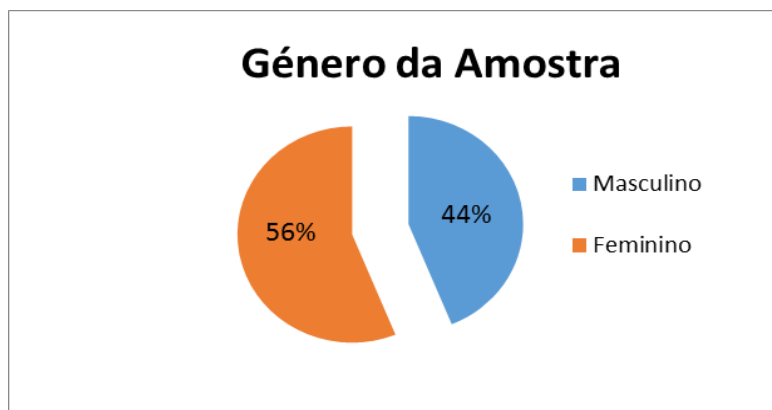


Gráfico 1 - Género da Amostra

Género da Amostra				
Rótulos de Linha	Contagem	Percentagem	Média Idade	Desvio Padrão Idade
Masculino	153	43,8%	16,06	0,99
Feminino	196	56,2%	16,14	1,13
<b>Total Geral</b>	<b>349</b>	<b>100%</b>	<b>16,10</b>	<b>1,07</b>

Tabela 2 - Género da Amostra



No que diz respeito à idade e segundo o gráfico que se segue, os alunos inquiridos apresentam idades entre os 15 e os 21 anos ( $16,10 \pm 1,07$ ). Do total da amostra 119 (34,1%) dos inquiridos tem 15 anos, 121 (34,7%) tem 16 anos, 77 (22,1%) tem 17 anos, 21 (6%) tem 18 anos, 9 (2,6%) tem 19 anos, 1 (0,3%) tem 20 anos e 1 (0,3%) tem 21 anos.

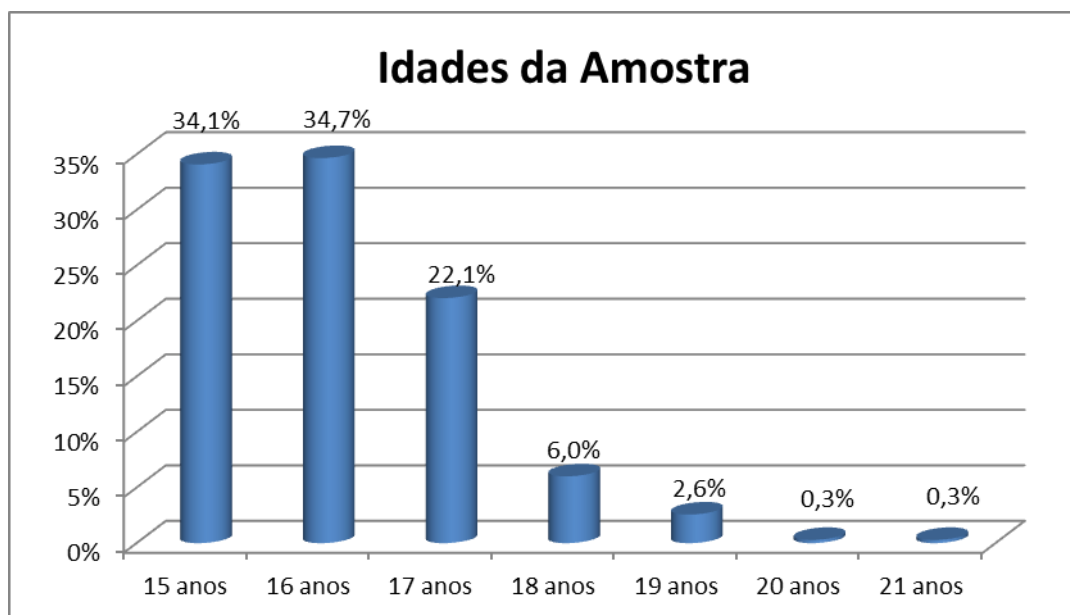


Gráfico 2 - Idades da amostra

Idades da Amostra		
Rótulos de Linha	Percentagem	Contagem
15 anos	34,1%	119
16 anos	34,7%	121
17 anos	22,1%	77
18 anos	6,0%	21
19 anos	2,6%	9
20 anos	0,3%	1
21 anos	0,3%	1
<b>Total Geral</b>	<b>100%</b>	<b>349</b>

Tabela 3 - Idades da Amostra

No que diz respeito à origem da escola foram inquiridos 21 (6%) alunos pertencentes à Escola A, 30 (9%) alunos pertencentes à Escola B, 118 (34%) alunos pertencentes à Escola C, 108 (31%) alunos pertencentes à Escola D, 25 (7%) alunos pertencentes à Escola E e 47 (13%) alunos pertencentes à Escola F, como referido na tabela e gráfico que se seguem:

Escolas dos alunos inquiridos

Rótulos de Linha	Percentagem	Contagem
Escola A	6%	21
Escola B	9%	30
Escola C	34%	118
Escola D	31%	108
Escola E	7%	25
Escola F	13%	47
<b>Total Geral</b>	<b>100%</b>	<b>349</b>

Tabela 4 - Escolas dos alunos inquiridos

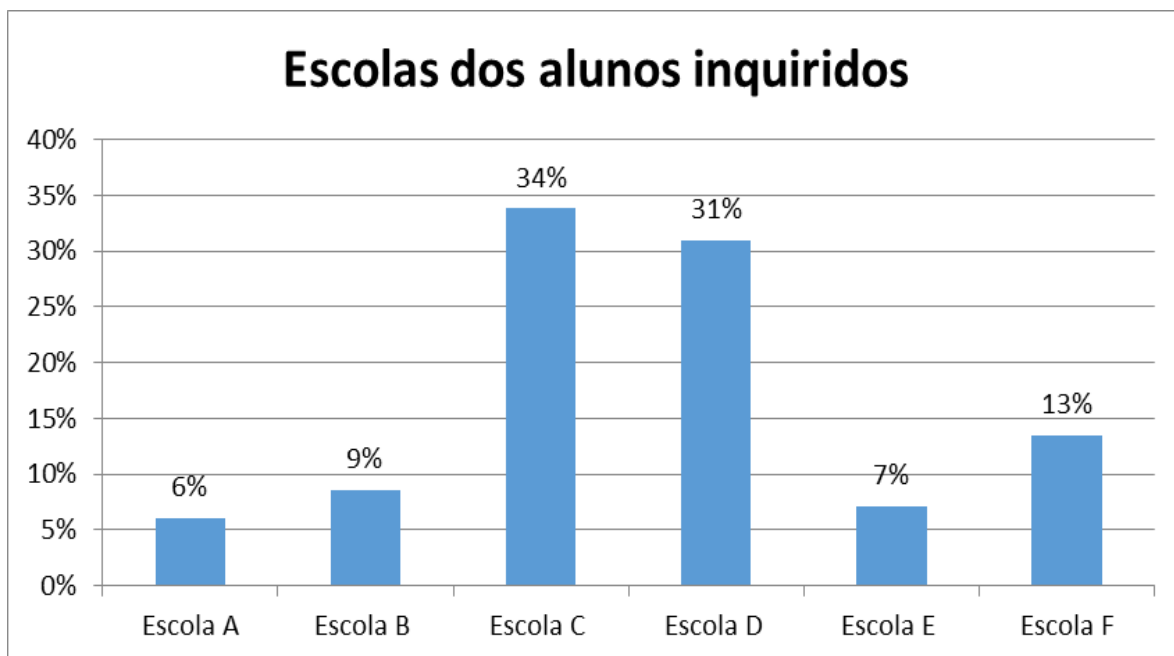
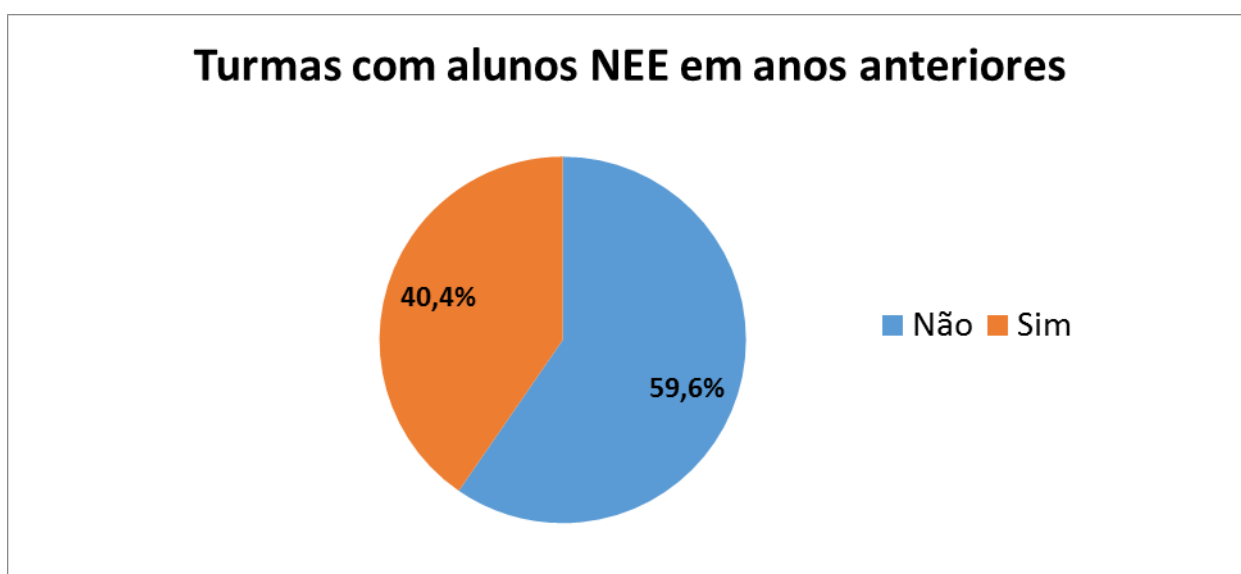


Gráfico 3 - Escolas dos alunos inquiridos

De acordo com a tabela 5 e o gráfico 4, de todos os alunos inquiridos, 141 alunos (40,4%) pertencem a turmas com alunos com NEE e 208 alunos (59,6%) pertencem a turmas sem alunos com NEE.

Rótulos de Linha	Contagem
Não	208
Sim	141
<b>Total Geral</b>	<b>349</b>

**Tabela 5 - Alunos com contactos em anos anteriores**



**Gráfico 4 - Alunos com contactos em anos anteriores**

Em relação à questão de os alunos inquiridos já terem frequentado uma turma com NEE em anos anteriores, conforme a tabela 6 e gráfico 5, 146 (41,8%) afirma já ter frequentado uma turma com alunos NEE, ao invés de 203 (58,2%) afirmar que nunca frequentou uma turma com NEE em anos letivos anteriores.

Alunos com NEE em EF		
Rótulos de Linha	Percentagem	Contagem
Não	58,2%	203
Sim	41,8%	146
<b>Total Geral</b>	<b>100%</b>	<b>349</b>

**Tabela 6 - Alunos NEE em EF**

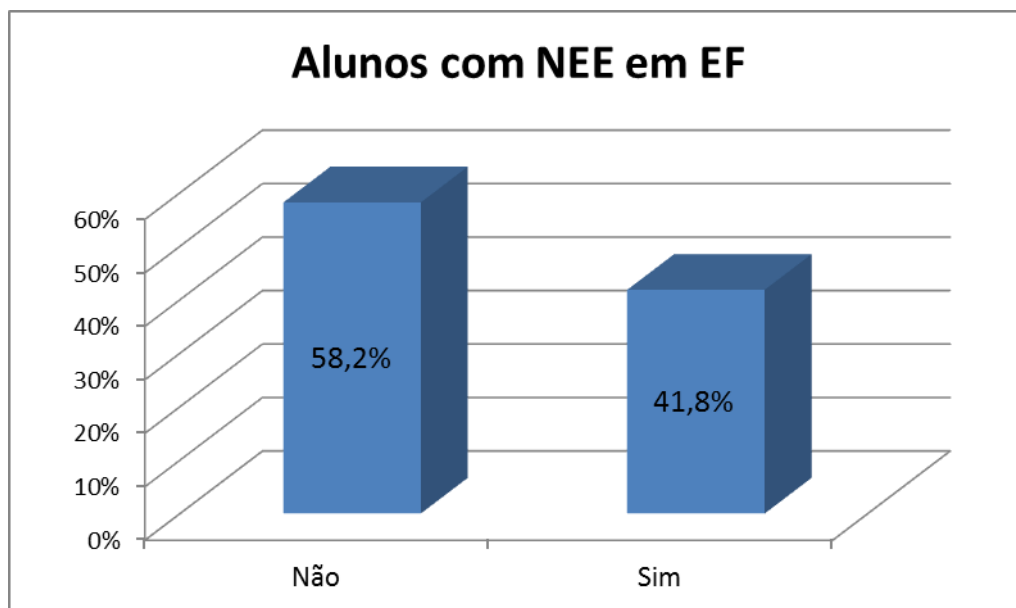
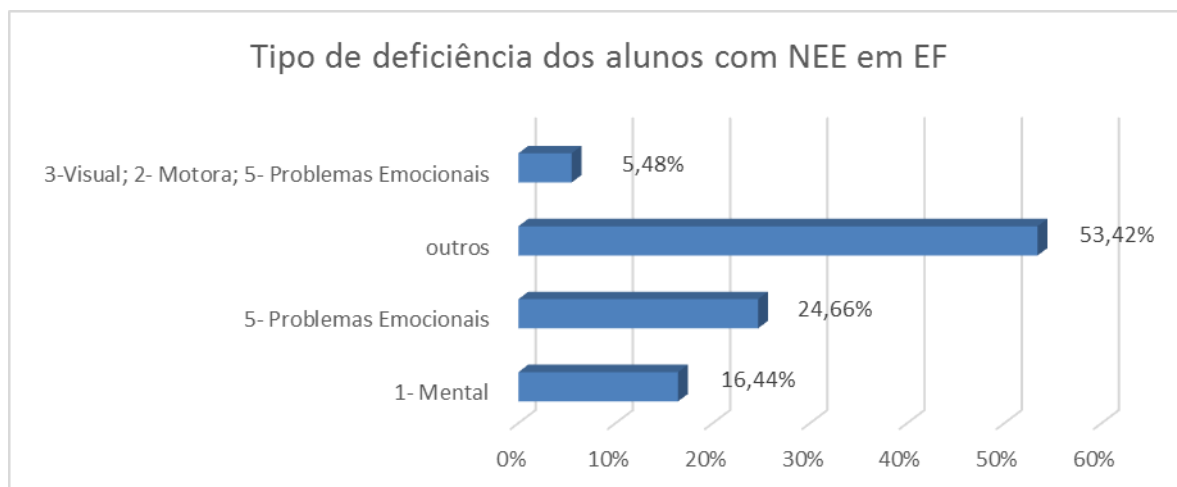


Gráfico 5 – Alunos com NEE em EF

Da totalidade de alunos pertencentes a turmas com alunos com NEE, como comprova a figura 6, 24 alunos (16,44%) fizeram parte de uma turma com alunos com uma deficiência mental, 36 alunos (24,6%) fizeram parte de uma turma com alunos com problemas emocionais, 78 alunos (53,42%) fizeram parte de uma turma com alunos com outro tipo de deficiências e, por último, 8 alunos (5,48%) fizeram parte de uma turma com alunos com deficiências visuais, motoras e com problemas emocionais, como representado na tabela 7 e gráfico 6.

Rótulos de Linha	Percentagem	Contagem
1- Mental	16,44%	24
5- Problemas Emocionais	24,66%	36
Outros	53,42%	78
3-Visual; 2- Motora; 5- Problemas Emocionais	5,48%	8
<b>Total Geral</b>	<b>100%</b>	<b>146</b>

Tabela 7 - Tipo de deficiência dos alunos NEE em EF

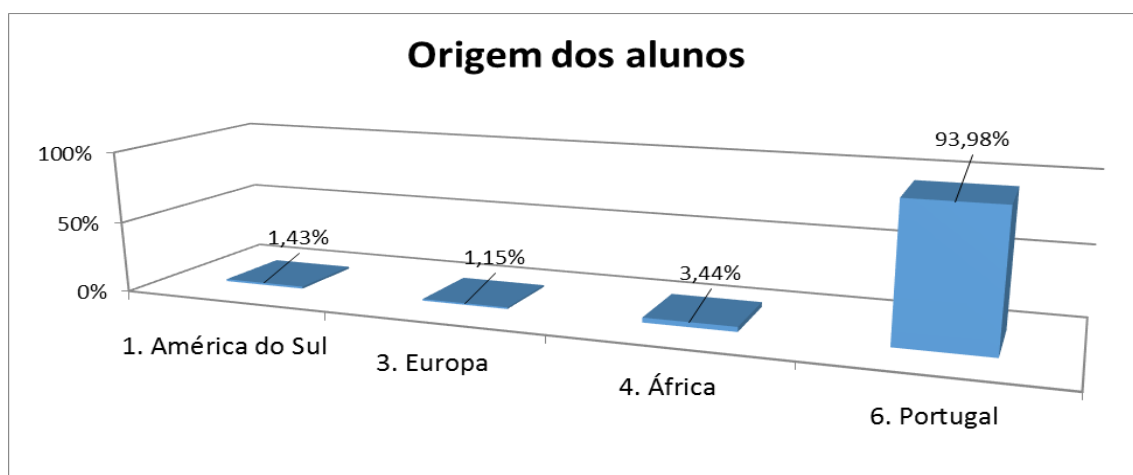


**Gráfico 6 - Tipo de deficiência dos alunos com NEE em EF**

Por último, no que diz respeito à origem dos alunos inquiridos, 5 (0,8%) são provenientes da América do Sul, 4 (1,15%) são provenientes da Europa, 12 (3,44%) são provenientes de África e 328 (93,98%) são de origem portuguesa, como confirma a tabela 8 e o gráfico 7.

Origem dos alunos		
Rótulos de Linha	Percentagem	Contagem
1. América do Sul	1,43%	5
3. Europa	1,15%	4
4. África	3,44%	12
6. Portugal	93,98%	328
<b>Total Geral</b>	<b>100%</b>	<b>349</b>

**Tabela 8 - Origem dos alunos**



**Gráfico 7 - Origem dos alunos**

## **2.7. Instrumentos**

O instrumento utilizado neste trabalho para a recolha dos dados, foi um inquérito por questionário anteriormente validado pelo Professor Doutor Francisco Ramos Leitão.

Quivy (1995) assume o inquérito por questionário como uma série de perguntas, que representam uma determinada população, situação social, profissional, opiniões, atitudes relativas a opções, questões humanas, sociais ou as suas próprias expetativas ou nível de conhecimento.

O instrumento em questão no trabalho foi o inquérito por questionário denominado AID-EF – Atitudes dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (Leitão, 2014). O questionário referido apresenta duas versões: uma das versões para ser aplicada em turmas com alunos com NEE (Anexo 1) e uma segunda versão para ser aplicada em turmas sem alunos NEE (Anexo 2).

Relativamente ao AID-EF, questionário sobre crenças (comportamentais, normativas e de controlo) baseado na TCP de Ajzen (1991) apresenta duas versões, como referido: uma versão para as turmas com alunos com NEE e outra versão para as turmas com alunos sem NEE. Este questionário é constituído por dezasseis questões, utiliza uma escala de Likert adaptada com possibilidade de seis parâmetros de resposta que oscilam entre “1” – discordo totalmente – a 6 – “concordo totalmente”. O mesmo questionário está dividido em quatro dimensões sobre três tipos de crenças: crenças comportamentais favoráveis – itens cinco, sete, dez e catorze -, crenças comportamentais desfavoráveis – itens um, três, oito e doze -, crenças normativas – itens quatro, seis, onze e quinze -, e, por último, crenças de controlo interno – itens dois e dezasseis – e crenças de controlo externo – itens nove e treze.

É de referir que o conteúdo do questionário para turmas com NEE e para turmas sem NEE é idêntico, a única alteração é o tempo verbal que se usa para as turmas que têm alunos NEE's na turma e para as turmas que não têm mas tiveram em anos anteriores.

## **2.8. Procedimentos**

### **2.8.1. Procedimentos Operacionais**

Numa primeira fase, procedeu-se ao contacto com a Diretora da Escola, pedindo a devida autorização e realizando a identificação das turmas com e sem alunos NEE, bem como conhecimento das NEE em questão. Após tratadas todas as autorizações ao nível da

escola, Diretor de Turma (DT), professor de EF e respetivos Encarregados de Educação, procedeu-se à realização dos questionários nas turmas e respetiva recolha de dados.

Enquanto professora estagiária de EF da escola, procedeu-se à explicação da temática, do conjunto de questões do questionário, respetivos objetivos e à informação sobre o total anonimato e confidencialidade das respostas dos alunos.

#### 2.8.2. Procedimentos Estatísticos

A base de dados que sustentou o presente trabalho foi elaborada no programa informático Microsoft Office Excel. Após o tratamento de dados nesta base de dados, elaborou-se a análise no mesmo programa - Microsoft Office Excel. Neste mesmo software, procedeu-se a uma análise inferencial, utilizando o Teste-T para comparar as variáveis dependentes – crenças comportamentais favoráveis, crenças comportamentais desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo – e as variáveis independentes – presença ou ausência de alunos com NEE em EF. Considerou-se um nível de significância fixado nos 5% (0.05).

### **CAPÍTULO III**

## **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**



## CAPÍTULO III – Apresentação dos Resultados

### 3.1. Análise Descritiva

A partir do questionário realizado e aplicado – AID-EF – sobre os cinco tipos de crenças (CCF, CCD, CN, CCI e CCE) serão apresentados os resultados relativos às mesmas (média, desvio padrão, mínimo e máximo).

De forma geral, analisando a seguinte tabela que corresponde aos 5 tipos de crenças (tabela 9), os valores são relativamente favoráveis nos dois tipos de turmas, pois tendo em conta o valor médio estipulado de 3,5 da Escala de Likert, em todas as crenças os valores são maiores do que 3,5 e isto demonstra que os resultados são favoráveis. Apenas nas CCD, como é desejável, é que os valores são mais desfavoráveis, porque apresentam valores médios menores que 3,5. Quanto mais baixos forem estes valores relativos às CCD melhor.

Variáveis Dependentes	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	2- Turmas com NEE c/ contacto anterior	1- Turmas sem NEE s/contacto anterior	2- Turmas com NEE c/ contacto anterior	1- Turmas sem NEE s/ contacto anterior		
Crenças Comportamentais Favoráveis	4,295	4,685	2,072	2,164	1	6
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	2,104	1,993	1,451	1,412	1	6
Crenças Normativas	4,566	4,778	2,137	2,186	1	6
Crenças de Controlo Interno	3,951	4,940	1,988	2,223	1	6
Crenças de Controlo Externo	3,840	4,563	1,960	2,136	1	6

**Tabela 9 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo relativamente às variáveis do estudo**

Descrevendo o resultado, a média relativa à presença de alunos com NEE nas turmas com contacto anterior, no que diz respeito ao domínio das CCD foi de 2.104 e a média da ausência de alunos com NEE e sem contacto, também relativa ao domínio das CCD foi de 1.412, como já foi referido, ambos os valores abaixo do valor médio da escala de Likert, o que se revela positivo.

Nos restantes domínios, todos os valores médios se encontram acima do valor médio da escala de Likert, o que revela atitudes positivas relativamente a esse tipo de crenças nas aulas de EF. O domínio que revela as atitudes mais positivas no que diz respeito à presença de NEE na turma e com contacto anterior, foi o das Crenças Normativas que tem o valor médio mais elevado de 4.566. O domínio que revela as atitudes mais positivas no que diz respeito à ausência de NEE na turma e sem contacto anterior foi o das Crenças de Controlo Interno, com um valor médio de 4.940.

### 3.1.1. Crenças Comportamentais Favoráveis

Os valores e resultados sobre as crenças comportamentais favoráveis são os seguintes:

Crenças Comportamentais Favoráveis	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	2- Turmas com NEE c/ contacto anterior	1- Turmas sem NEE s/contacto anterior	2- Turmas com NEE c/ contacto anterior	1- Turmas sem NEE s/ contacto anterior		
5. Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de EF do que se tivessem aulas separadas, só para eles	3,819	4,172	1,954	2,042	1	6
7. Nas aulas de EF, os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma	4,222	4,799	2,055	2,191	1	6
10. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ensinam-me a ser mais tolerante para com os meus colegas	4,583	4,881	2,141	2,209	1	6
14. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas	4,556	4,888	2,134	2,211	1	6

**Tabela 10 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Favoráveis**

Relativamente à tabela 10, sobre as CCF, todas as questões apresentam valores acima da escala de Likert (3.5), quer no grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, quer no grupo com ausência de alunos com NEE na turma e sem contacto anterior. Apenas o valor médio da questão número 5 no grupo dos alunos com NEE e com contacto (3.819) é que mostra ser um pouco menos elevado do que a maioria das médias nas restantes questões que são todas entre os 4,1 e 4,8. No entanto todos os valores demonstram ser significativos ( $>3.5$ ).

As questões 10 e 14 são as que apresentam valores médios mais elevados quando questionados, respetivamente, sobre a inclusão como potenciadora de atitudes mais tolerantes e sobre a inclusão como potenciadora de atitudes compreensivas e de apoio. A questão 10 apresenta um valor médio de 4.583 para a presença de alunos com NEE nas turmas e com contacto anterior e 4.881 para a ausência de alunos com NEE nas turmas e sem contacto anterior; a questão 14 apresenta um valor médio de 4.556 para a presença de alunos com NEE nas turmas e com contacto anterior e de 4.888 para a ausência de alunos com NEE nas turmas e sem contacto anterior.

Assim sendo, relativamente a este tipo de crenças favoráveis, conclui-se que os alunos de ambos os grupos apresentam e têm atitudes positivas quando na presença de alunos NEE nas aulas, defendendo a ideia de que estes últimos os ajudam a ser melhores colegas, mais tolerantes, compreensivos e que os alunos NEE aprendem tanto ou mais quando incluídos nas turmas com alunos ditos normais.

### 3.1.2. Crenças Comportamentais Desfavoráveis

Os valores e resultados sobre as crenças comportamentais desfavoráveis são os seguintes:

Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	2- Turmas com NEE c/ contacto anterior	1- Turmas sem NEE s/contacto anterior	2- Turmas com NEE c/ contacto anterior	1- Turmas sem NEE s/ contacto anterior		
1. A presença de alunos com deficiência nas aulas de EF prejudica a minha aprendizagem	1,944	1,687	1,394	1,299	1	6
3. O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas	2,139	2,179	1,462	1,476	1	6
8. Eu divirto-me mais nas aulas de EF, se na turma não houvesse alunos com deficiência	2,028	1,970	1,424	1,404	1	6
12. Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de EF	2,306	2,134	1,518	1,461	1	6

**Tabela 11 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Comportamentais Desfavoráveis**

Relativamente à tabela 11, sobre as CCD, todas as questões apresentam valores abaixo da escala de Likert (3.5), quer no grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, quer no grupo com ausência de alunos com NEE na turma e sem contacto anterior, estes valores só assim, já revelam ser muito positivos.

Os valores médios mais baixos, relativamente aos dois grupos, revelam-se na questão 1. Estes valores mostram-se positivos, porque isto mostra que os alunos não consideram que a presença de alunos NEE nas turmas prejudique a sua aprendizagem.

Os alunos com NEE na turma e com contacto anterior têm um valor médio de 1.944 e alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior têm um valor de 1.687. É interessante referir

que depois da questão 1, o valor médio mais baixo em ambos os grupos, é na questão 8 que é sobre o divertimento nas aulas de EF. Isto demonstra que os alunos de ambos os grupos (com e sem contacto anterior), não consideram que a presença de alunos NEE na turma faça com que se divirtam menos nas aulas de EF.

Os valores médios mais altos das CCD, ou seja, mais desfavoráveis, relevam-se na questão 3 sobre os alunos com deficiência na turma perturbarem o normal funcionamento das aulas e na questão 12 sobre a participação nas aulas de EF. No grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, com o resultado mais elevado é de 2.306 na questão 12. No que diz respeito ao grupo com ausência de alunos com NEE e sem contacto anterior, o resultado mais elevado é de 2.179 e corresponde á questão 3.

De um modo geral, relativamente a este tipo de crenças desfavoráveis, conclui-se que os alunos revelam atitudes positivas quando na presença de alunos NEE, afirmando que não prejudica a sua aprendizagem nem o seu grau de divertimento nas aulas.

Por outro lado, as atitudes mais desfavoráveis são em relação ao normal funcionamento das aulas e ao facto de por vezes o comportamento dos alunos com deficiência fazer com que os restantes não participem tanto nas aulas de EF.

**3.1.3. Crenças Normativas**

Os valores e resultados sobre as crenças normativas são os seguintes:

Crenças Normativas	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	2- Turmas com NEE c/ contacto anterior	1- Turmas sem NEE s/contacto anterior	2- Turmas com NEE c/ contacto anterior	1- Turmas sem NEE s/ contacto anterior		
4. O meu professor de EF espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência	5,333	5,560	2,309	2,358	1	6
6- Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de EF na sua turma e não separadamente	4,536	4,590	2,130	2,142	1	6
11 – Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de EF	3,826	4,157	1,956	2,039	1	6
15 – Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de EF	4,478	4,806	2,116	2,192	1	6

**Tabela 12 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Normativas**

Relativamente à tabela 12, sobre as CN, todas as questões apresentam valores muito elevados e consequentemente acima da escala de Likert (3.5), quer no grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, quer no grupo com ausência de alunos com NEE na turma e sem contacto anterior. Os valores médios mais altos, relativamente aos dois grupos, revelam-se na questão 4, ao afirmarem que o professor de EF espera que os alunos tratem com respeito os alunos com deficiência. Os resultados são de 5.333 nas turmas com NEE e contacto anterior e de 5.560 nas turmas sem NEE e sem contacto anterior.

Depois da questão 4, os dois valores mais elevados correspondem às questões: 6 - “Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de EF na sua turma e não separadamente” e 15 - “Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de EF”. O grupo de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, demonstram o valor médio de 4,536 na questão 6, ou seja, têm atitudes favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência na turma. O grupo de alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior, demonstram o valor médio de 4,806 na questão 15, demonstrando que os pais não consideram que os alunos com deficiência na turma prejudicam a aprendizagem dos seus educandos.

Os valores médios mais baixos, relativamente aos dois grupos, revelam-se na questão 11. Nas turmas com alunos com NEE e com contacto anterior o valor médio de 3,826 e nas turmas com alunos sem NEE e sem contacto anterior o valor médio é de 4,157. Isto demonstra que ambos os grupos consideram que o fato de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de EF.

Assim sendo, conclui-se que o professor, os encarregados de educação e os colegas de turma, respetivamente por ordem de média mais elevada, são agentes de ensino com as atitudes mais positivas.

### 3.1.4. Crenças de Controlo Interno

Os valores e resultados sobre as crenças de controlo interno são os seguintes:

Crenças Controlo Interno	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	2- Turmas com NEE c/ contacto anterior	1- Turmas sem NEE s/contacto anterior	2- Turmas com NEE c/ contacto anterior	1- Turmas sem NEE s/ contacto anterior		
2 – Nas aulas de EF, quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os	4,222	5,119	2,055	2,263	1	6
16 – Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência	3,681	4,761	1,918	2,182	1	6

**Tabela 13 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Controlo Interno**

Relativamente à tabela 13, sobre as CCI, todas as questões apresentam valores acima dos 3,5 (escala de Likert), quer no grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, quer no grupo com ausência de alunos com NEE na turma e sem contacto anterior.

Na questão 2, os valores médios revelam-se altos, relativamente aos dois grupos, mostrando que os alunos percebem a importância de ajudar no processo de ensino dos alunos com NEE nas aulas de EF. Isto só não acontece com um resultado que se apresenta mais baixo na questão 16; este valor mais baixo corresponde ao grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, onde o valor médio é de 3.681, situa-se apenas um pouco acima do valor médio da escala de Likert, ou seja 3,5.

Ainda acerca da questão 16, que é sobre manter o contacto e relação com alunos com deficiência fora da escola e não só dentro das aulas de EF, os resultados demonstram que o grupo sem presença de alunos com NEE na turma e sem contacto anterior têm atitudes favoráveis para com os seus pares com deficiência pois o valor médio corresponde a 4.761.

### 3.1.5. Crenças de Controlo Externo

Os valores e resultados sobre as crenças de controlo externo são os seguintes:

Crenças Controlo Externo	Média		Desvio Padrão		Mínimo	Máximo
	2- Turmas com NEE c/ contacto anterior	1- Turmas sem NEE s/contacto anterior	2- Turmas com NEE c/ contacto anterior	1- Turmas sem NEE s/contacto anterior		
9 – O meu professor de EF modifica as atividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas	3,181	4,104	1,783	2,026	1	6
13 – Para os alunos com deficiência poderem participar mais ativamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos nós	4,500	5,022	2,121	2,241	1	6

**Tabela 14 - Valores da Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo para cada um dos itens da Dimensão Crenças Controlo Externo**



Relativamente à tabela 14, sobre as CCE, os valores apresentados são quase todos acima do valor médio da escala de Likert, excepto na pergunta 9, onde isto não confirma nas turmas com NEE e com contacto anterior, porque o valor médio corresponde a 3.181 (inferior a 3,5).

Este resultado supracitado que corresponde à questão 9, é o mais baixo da tabela e por isso remete para atitudes mais desfavoráveis deste grupo. Ou seja, isto significa que nas turmas onde há presença de alunos com NEE e com contacto anterior, os alunos têm atitudes desfavoráveis e consideram que o seu professor de EF não modifica as atividades para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.

Na questão 13, como foi mencionado os valores médios revelam-se altos nos dois grupos, mostrando que quer no grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, quer no grupo com ausência de alunos com NEE na turma e sem contacto anterior o professor pede a colaboração de todos para que os alunos com deficiência possam participar mais activamente nas aulas de EF.

Em suma, nesta dimensão das CCE, os alunos têm a percepção de que os professores não adaptam ou modificam as aulas tendo em conta as características dos alunos com NEE. Diferenciar o ensino e moldar as actividades que são realizadas na aula às necessidades de cada um é fundamental, porque isto é o que contribui para um ensino inclusivo e uma real aprendizagem dos alunos.

### 3.2. Análise Inferencial

À luz do procedimento na análise descritiva, neste capítulo irá proceder-se à análise inferencial relativa aos cinco tipos de crenças em estudo, e compará-las a cada uma das hipóteses de estudo. Na tabela apresentada em baixo, é possível verificar o nível de significância relacionado com as associações entre as variáveis independentes e variáveis dependentes.

	<b>Crenças Comportamentais Favoráveis</b>	<b>Crenças Comportamentais Desfavoráveis</b>	<b>Crenças Normativas</b>	<b>Crenças de Controlo Interno</b>	<b>Crenças de Controlo Externo</b>
<b>T</b>	2,878	-0,716	1,545	5,731	4,843
<b>P</b>	0,005	0,238	0,062	0,000	0,000

**Tabela 15– Valores de t e p em relação às dimensões do estudo**

### 3.2.1. Hipótese 1

H1 – As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

H0 – As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, não variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças Comportamentais Favoráveis	Variável 1- Turmas sem NEE sem contacto anterior	4,685	2,164	0,005	2,878
	Variável 2- Turmas com NEE com contacto anterior	4,295	2,072		

**Tabela 16 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Favoráveis**

Relativamente à tabela 16, correspondente à dimensão das Crenças Comportamentais Favoráveis, verifica-se um  $t=2.878$  e  $p=0.005$  (valor de  $p$  menor que 0.05 de referência). Deste modo, há evidência para rejeitar a hipótese nula ( $H_0$ ). Rejeitamos a  $H_0$  e aceitamos a primeira hipótese de estudo ( $p<0.05$ ).

### 3.2.2. Hipótese 2

H2 – As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

H0 – As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, não variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Viviana da Silva Ferreira Abrantes  
As Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário em Relação à Inclusão dos Seus Pares com NEE  
nas Aulas de EF - O contacto anterior e a presença de alunos com NEE na turma.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças Comportamentais Desfavoráveis	Variável 1- Turmas sem NEE sem contacto anterior	1,993	1,412	0,476	-0,716
	Variável 2- Turmas com NEE com contacto anterior	2,104	1,451		

**Tabela 17 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Desfavoráveis**

Relativamente à tabela 17, correspondente à dimensão das Crenças Comportamentais Desfavoráveis, verifica-se um  $t=-0.716$  e  $p=0.4765$  (valor de  $p$  maior que 0.05 de referência). Deste modo, não há evidência para rejeitar a hipótese nula ( $H_0$ ). Aceitamos a  $H_0$  e rejeitamos a segunda hipótese de estudo ( $p>0.05$ ).

### 3.2.3. Hipótese 3

H3 – As crenças normativas, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

$H_0$  – As crenças normativas, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, não variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças Normativas	Variável 1- Turmas sem NEE sem contacto anterior	4,778	2,186	0,125	1,545
	Variável 2- Turmas com NEE com contacto anterior	4,566	2,137		

**Tabela 18 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças Comportamentais Normativas**

Relativamente à tabela 18, correspondente à dimensão das Crenças Normativas, verifica-se um  $t=1.545$  e  $p=0.125$  (valor de  $p$  maior que 0.05 de referência). Deste modo, não há evidência para rejeitar a hipótese nula ( $H_0$ ). Aceitamos a  $H_0$  e rejeitamos a terceira hipótese de estudo ( $p>0.05$ ).

### 3.2.4. Hipótese 4

H4 – As crenças de controlo interno, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

H0 – As crenças de controlo interno, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, não variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças de Controlo Interno	Variável 1- Turmas sem NEE sem contacto anterior	4,940	2,223	0,000	5,731
	Variável 2- Turmas com NEE com contacto anterior	3,951	1,988		

**Tabela 19 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças de Controlo Interno**

Relativamente à tabela 19, correspondente à dimensão das Crenças Controlo Interno, verifica-se um  $t=5.731$  e  $p=0.000$  (valor de  $p$  menor que 0.05 de referência). Deste modo, há evidência para rejeitar a hipótese nula ( $H_0$ ). Rejeitamos a  $H_0$  e aceitamos a quarta hipótese de estudo ( $p<0.05$ ).

### 3.2.5. Hipótese 5

H5 – As crenças de controlo externo, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

H0 – As crenças de controlo externo, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, não variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.

Variável Dependente	Variável Independente	Média	Desvio Padrão	P	t
Crenças de Controlo Externo	Variável 1- Turmas sem NEE sem contacto anterior	4,552	2,136	0,000	4,843
	Variável 2- Turmas com NEE com contacto anterior	3,838	1,960		

**Tabela 20 - Nível de Significância entre as variáveis Ausência/Presença de alunos com NEE nas turmas e as Crenças de Controlo Externo**

Relativamente à tabela 20, correspondente à dimensão das Crenças de Controlo Externo, verifica-se um  $t=4.843$  e  $p=0.000$  (valor de  $p$  menor que 0.05 de referência). Deste modo, há evidência para rejeitar a hipótese nula ( $H_0$ ). Rejeitamos a  $H_0$  e aceitamos a quinta hipótese de estudo ( $p<0.05$ ).

## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO**

## **CAPÍTULO IV – Discussão dos Resultados e Conclusão**

Este estudo centra-se na análise da relação entre a presença e contacto anterior ou ausência sem contacto anterior de alunos com NEE nas turmas do ensino secundário e as cinco dimensões das atitudes (Crenças Comportamentais Desfavoráveis, Crenças Comportamentais Favoráveis, Crenças Normativas, Crenças de Controlo Interno e Crenças de Controlo Externo) face à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

### **4.1. Crenças Comportamentais Favoráveis**

No teste aplicado entre a variável independente das crenças comportamentais favoráveis e as variáveis dependentes da presença de NEE na turma e do contacto anterior, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos analisados. Pois de acordo com os valores do Teste T houve evidência para rejeitar a  $H_0$  ( $t=2.78$  e  $p=0.005$ ) e confirmar a hipótese de estudo 1: “As crenças comportamentais favoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.”

No que diz respeito à dimensão “Crenças Comportamentais Favoráveis” foi possível constatar que a média geral do grupo de alunos com presença de NEE na turma e com contacto anterior foi de 4.295; enquanto que a do grupo sem presença de NEE na turma e sem contacto anterior revelou-se mais elevada com o valor de 4,685. No grupo com presença de alunos com NEE e com contacto a média variou entre 3.819 e 4.583 enquanto no grupo com ausência de alunos com NEE nas aulas sem contacto, a média variou entre 4.172 e 4.888.

A média mais elevada é das turmas sem NEE e sem contacto, relativa ao item 14 (“A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas”), no entanto, em ambos os itens, as médias são bastante elevadas.

Nestas CFF, o grupo com ausência de NEE e sem contacto anterior apresenta uma atitude mais positiva do que os alunos com contacto e com presença de NEE na turma. apesar das diferenças estatisticamente significativas, o valor médio estipulado ultrapassou, nos dois grupos, o valor médio da escala de Likert, traduzindo-se este valor em atitudes positivas quer por parte dos alunos com NEE na turma e com contacto anterior quer por parte dos alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior.

Estes valores permitem concluir que os alunos que nunca mantiveram contacto ou que nunca experienciaram aulas com alunos NEE, têm a percepção da importância de serem inclusivos e da importância do trabalho colaborativo para com os alunos com NEE, pois os valores mostram que os alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior têm as atitudes mais favoráveis.

Block (1995) ajuda-nos a compreender que a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF apresenta muitos benefícios ao nível das atitudes dos alunos sem NEE, no que diz respeito a uma maior tolerância, ao ganho de sentimentos de pertença e de compreensão, mas de acordo com os valores isto não acontece, porque o que se conclui é que mesmo nas turmas sem alunos com NEE e sem contacto anterior os alunos demonstram ter atitudes positivas.

#### **4.2. Crenças Comportamentais Desfavoráveis**

No mesmo teste aplicado entre a variável independente das crenças comportamentais desfavoráveis e as variáveis dependentes da presença de NEE na turma e do contacto anterior, verificamos que não existem diferenças significativas entre os dois grupos analisados. Pois de acordo com os valores do Teste T não houve evidência para rejeitar a  $H_0$  ( $t = -0.716$  e  $p = 0.238$ ), ou seja, isto significa que não se confirma a hipótese de estudo 2 e que se aceita a  $H_0$ : “As crenças comportamentais desfavoráveis, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, não variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma”

Na dimensão “Crenças Comportamentais Desfavoráveis” foi possível constatar que a média geral do grupo de alunos com presença de NEE na turma e com contacto anterior foi de 2.104; enquanto que a do grupo sem presença de NEE na turma e sem contacto anterior revelou-se mais baixa com o valor de 1.993. No grupo com presença de alunos com NEE e com contacto a média variou entre 1.944 e 2.306; enquanto no grupo com ausência de alunos com NEE nas aulas sem contacto, a média variou entre 1.687 e 2.134

A média mais alta, ou seja, que remete para atitudes mais desfavoráveis, é a do grupo das turmas com NEE e com contacto, relativa ao item 12, que demonstra que por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que os restantes alunos ditos normais, não participem tanto nas aulas de EF. Por outro lado, as atitudes mais desfavoráveis das turmas sem NEE e sem contacto (com a média mais alta), é relativa ao item 3, que é sobre o facto dos alunos com deficiência presentes na turma influenciarem o normal funcionamento das aulas.



Ambos os grupos apresentaram atitudes mais favoráveis no item 1 e 8, pois os valores médios eram os mais baixos e com isto é possível concluir que a presença de alunos com NEE nas aulas, não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos e não impede que as aulas continuem a ser divertidas.

Podemos considerar que relativamente às CCD, os alunos revelam uma atitude positiva, indo contra a rejeição dos colegas que poderia limitar as oportunidades de aprendizagem social e afetar negativamente o desempenho académico de alunos com deficiência (Block, 2007).

Estes resultados vêm de encontro às ideias de Rodrigues (2006) ao afirmar que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF em nada prejudica a aprendizagem dos alunos e que, pelo contrário, a sua aceitação, valorização de diferenças individuais e cooperação, promovem o processo inclusivo. Leitão (2010) afirma ainda que esta relação é positiva para todos, pelo desenvolvimento da compreensão, entreajuda e cooperação.

Goodwin e Watkinson (2000 citado por Qi & Há, 2012) confirmam as ideias anteriormente referidas, afirmando que a presença de alunos com NEE não prejudica o clima de aula nem a aprendizagem dos alunos ditos normais, trazendo, pelo contrário, uma maior participação e partilha de comportamentos por parte dos alunos com NEE. Os mesmos autores afirmam que o isolamento dos alunos com NEE poderá ser prejudicial diminuindo-lhes a sua participação em grupos e, por consequência, as suas competências.

#### **4.3. Crenças Normativas**

Aplicado o mesmo teste entre a variável independente das crenças normativas e as variáveis dependentes da presença de NEE na turma e do contacto anterior, verificamos que não existem diferenças significativas entre os dois grupos analisados. Pois de acordo com os valores do Teste T não houve evidência para rejeitar a  $H_0$  ( $t=1.545$  e  $p=0.125$ ), ou seja, isto significa que não se confirma a hipótese de estudo 3 e que se aceita a  $H_0$ : “As crenças normativas, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, não variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.”

Na dimensão “Crenças Normativas” foi possível constatar que a média geral do grupo de alunos com presença de NEE na turma e com contacto anterior foi de 4.566; enquanto que a do grupo sem presença de NEE na turma e sem contacto anterior revelou-se mais alta com o valor de 4.778. No grupo com presença de alunos com NEE e com contacto a média variou entre 3.826 e 5.333; enquanto no grupo com ausência de alunos com NEE nas aulas sem contacto, a média variou entre 4.157 e 5.560.

O item que apresentou atitude mais positiva nas CN, ou seja, com média mais elevada em ambos os grupos, foi o item 4 relativo à expectativa do professor acerca da forma como os alunos tratariam os seus pares com deficiência.

Segundo Leitão (2010) compete ao professor de EF criar condições de acesso a todos os alunos, minimizando as barreiras e as impossibilidades durante uma atividade, de forma a adequar o processo de ensino aprendizagem como resposta às necessidades de todos os alunos.

Nas CN as atitudes entre os dois grupos são similares, pois não há diferenças significativas e isto acontece não só nas médias mais altas, como foi referido anteriormente, mas também se verifica nos valores médios mais baixos, ou seja, ambos os grupos apresentaram atitudes menos favoráveis no item 11. Assim sendo, é possível concluir que os alunos inquiridos reconhecem que os seus colegas são da opinião que o facto de haver alunos com deficiência na turma prejudica o normal funcionamento das aulas de EF.

Existem estudos que confirmam que a idade dos alunos influencia as suas atitudes, no sentido em que os mais novos são mais influenciados pelos adultos e os mais velhos pelos seus pares (Obrusnikova e Dillon, 2012). Tendo em conta que a amostra deste estudo é apenas constituída por alunos do ensino secundário, este valor faz sentido de acordo com esse estudo.

#### **4.4. Crenças de Controlo Interno**

No teste aplicado entre a variável independente das crenças de controlo interno e as variáveis dependentes da presença de NEE na turma e do contacto anterior, verificamos mais uma vez que, existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos analisados. Pois de acordo com os valores do Teste T houve evidência para rejeitar a  $H_0$  ( $t=5.731$  e  $p=0.000$ ) e confirmar a hipótese de estudo 4: “As crenças de controlo interno, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.”

No que diz respeito a esta dimensão “Crenças de Controlo Interno” foi possível constatar que a média geral do grupo de alunos com presença de NEE na turma e com contacto anterior foi de 3.951; enquanto a média do grupo sem presença de NEE na turma e sem contacto anterior revelou-se mais elevada com o valor de 4.940. No grupo com presença de alunos com NEE e com contacto a média variou entre 3.681 e 4.222, enquanto no grupo com ausência de alunos com NEE nas aulas sem contacto, a média variou entre 4.761 e 5.119.

A média mais elevada é de 5.119 nas turmas sem NEE e sem contacto, relativa ao item 2 (“Nas aulas de EF, quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os”), no entanto, em ambos os grupos, as médias se mostram bastante elevadas (valores acima dos 3,5 da escala de Likert), onde nas turmas com alunos com NEE e com contacto a média é de 4.222.

O valor médio mais baixo nas CCI corresponde à questão 16, este valor mais baixo diz respeito ao grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, onde o valor médio é de 3.681. Este resultado situa-se apenas um pouco acima do valor médio da escala de Likert, ou seja 3,5 e isto significa que neste grupo apesar das atitudes serem favoráveis (>3,5), em comparação com o resto dos valores das CCI, este valor é baixo no que diz respeito às atitudes dos inquiridos fora da escola para com os seus colegas com deficiência.

Os resultados obtidos apresentam valores que reflectem uma atitude mais positiva dos alunos em relação à inclusão dos pares dentro do contexto escolar que fora do contexto escolar. E inesperadamente os alunos sem contacto e sem NEE na turma apresentam uma média superior relativamente à interacção dos seus pares fora do contexto escolar do que os alunos com NEE e com contacto.

De acordo com a revisão da bibliografia, Obrusnikova et al. (2010) referem que os alunos apresentam atitudes favoráveis quando jogam com alunos com NEE nas aulas de EF, mas neste caso os alunos que não pertencem a turmas com alunos com NEE, e que não tiveram contacto anterior mostram ter atitudes positivas e muito favoráveis para com os seus pares.

Em suma, as Crenças de Controlo Interno dos alunos do secundário variam em função da presença ou ausência de alunos com NEE nas turmas, existindo diferenças entre os grupos. Podemos concluir que os alunos caso observem que os seus pares necessitem de ajuda em contexto escolar revelam-se cooperantes, ajudando os colegas, fomentando a inclusão dos mesmos. Podemos concluir que os alunos não se mostram “indiferentes” perante os seus pares com deficiência quer em contexto escolar, quer fora das aulas de Educação Física.

«

#### 4.5. Crenças de Controlo Externo

Por último, e aplicado o mesmo teste entre a variável independente das crenças de controlo externo e as variáveis dependentes da presença de NEE na turma e do contacto anterior, verificamos que existem diferenças significativas entre os dois grupos analisados. De acordo com os valores do Teste T houve evidência para rejeitar a  $H_0$  ( $t=4.843$  e  $p=0.000$ ) e confirmar a hipótese de estudo 5: “As crenças de controlo externo, dos alunos do ensino secundário, relativas à inclusão nas aulas de Educação Física, variam em função do contacto anterior e da presença de alunos com NEE na turma.”

No que diz respeito a esta dimensão “Crenças de Controlo Externo” foi possível constatar que a média geral do grupo de alunos com presença de NEE na turma e com contacto anterior foi de 3.838; enquanto a média do grupo sem presença de NEE na turma e sem contacto anterior revelou-se novamente mais elevada com o valor de 4.552. Estas diferenças são muito significativas pois de acordo com os resultados podemos observar que no grupo com presença de alunos com NEE e com contacto a média variou entre 3.181 e 4.500, enquanto no grupo com ausência de alunos com NEE nas aulas sem contacto, a média variou entre 4.104 e 5.022.

O valor médio mais elevado é de 5,022 nas turmas sem NEE e sem contacto, relativa ao item 13 (“Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de EF, o professor pede a colaboração de todos nós”), no entanto, em ambos os grupos, as médias se mostram bastante elevadas (valores acima dos 3,5 da escala de Likert), onde nas turmas com alunos com NEE e com contacto a média é de 4.500.

Nas CCE o valor médio mais baixo corresponde à questão 9, este valor diz respeito ao grupo com presença de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, onde o valor médio é de 3.181. Este resultado situa-se abaixo do valor médio da escala de Likert, ou seja 3,5 e isto significa os alunos das turmas com presença de alunos NEE consideram que o seu professor de EF não modifica as actividades que fazem nas aulas, para que os alunos com deficiência possam participar nas mesmas. Os dois itens desta crença comportamental referem-se as acções dos professores, que se revelam fulcrais para o processo de inclusão dos alunos com NEE na turma.

Em suma, estes resultados demonstram atitudes mais favoráveis dos alunos que não convivem nas aulas com pares com deficiências nem tiveram contacto anterior, estes valores podem reflectir uma atitude demasiado optimista por parte deste grupo de alunos; porque por outro lado quem tem alunos contacto com alunos com NEE sabe no quotidiano como funciona a realidade e a verdade é que estes alunos, provavelmente estão mais conscientes das necessidades

e problemas dos seus colegas com NEE e talvez por esta razão é que os valores do grupo com NEE e com contacto anterior mostram ser mais baixos.

A Declaração de Salamanca (1994), afirma que a adaptação do currículo para os alunos com NEE participarem activamente nas aulas é uma realidade, defendendo-se o direito de igualdade de oportunidades e de uma escola para todos. Esta adaptação deve oferecer oportunidades de acesso a todos (Leitão, 2010).

Silva (2009) diz-nos que sempre que necessário deverá proceder-se à adaptação e ajuste no currículo levando à participação de todos e isto é responsabilidade dos professores e escolas. Esta flexibilidade e diferenciação de ensino permitem dar resposta a todos os alunos dentro de um grupo ou de uma turma.

## CONCLUSÃO

O presente estudo centrou-se em entender se as atitudes de alunos com alunos NEE na turma e com contacto anterior eram mais ou menos favoráveis do que as atitudes de alunos que não tiveram contacto com alunos com NEE, quer na turma quer em anos anteriores.

Com base na análise dos resultados, concluímos que três das hipóteses de estudo foram aceites e confirmadas e duas dessas hipóteses foram rejeitadas. As hipóteses de estudo que se confirmaram foram as seguintes: H1- Crenças Comportamentais Favoráveis, H4- Crenças de Controlo Interno e H5- Crenças de Controlo Externo. Nestes três tipos de crenças concluímos que os resultados demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, ou seja, as atitudes referentes a essas crenças são mais ou menos positivas conforme a presença de alunos com NEE na turma e o contacto em anos anteriores com os mesmos. Por outro lado, as hipóteses de estudo rejeitadas foram as seguintes: H2- Crenças Comportamentais Desfavoráveis e H3- Crenças Normativas. Nestes dois tipos de crenças concluímos que os resultados demonstram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, ou seja, as atitudes referentes a essas crenças não diferem conforme a presença de alunos com NEE na turma e o contacto em anos anteriores com os mesmos.

Relativamente aos cinco tipos de crenças e ao grupo de alunos com NEE na turma e com contacto anterior, o valor médio mais elevado foi o das CN com 4.566; seguindo-se o das CCF com 4.295; posteriormente o das CCI e CCE com 3.951 e 3.840, respectivamente; por fim, o das CCD com 2.104, que por si só representa um factor positivo.

Já no que diz respeito aos cinco tipos de crenças e ao grupo de alunos sem NEE na turma e sem contacto anterior, o valor médio mais elevado foi o das CCI com 4.940; seguindo-se as CN com 4.778; posteriormente o das CCF com 4.685 e o das CCE com 4.563 e, por fim, o das CCD com 1.993, também por si um factor bastante positivo.

Abordando cada uma das crenças em particular, nas turmas com NEE e contacto anterior, as Crenças Favoráveis apresentam valores médios significativamente mais baixos. Assim, o contacto, no caso específico da EF, parece não se traduzir em atitudes mais favoráveis. Assim sendo, os alunos do secundário sem alunos com NEE na turma e sem contacto anterior defendem que os alunos com NEE aprendem mais se estiverem incluídos nas suas turmas do que em turmas separadas, que não confirma aquilo que defende a TC de Allport (1954).

A Teoria do Contacto fala exactamente sobre as atitudes dos pares em relação a indivíduos com deficiência (Allport, 1954); esta teoria explica que o contacto prévio com pares com deficiência influencia positivamente as atitudes dos outros no entanto, este autor define ainda que o contacto pode influenciar as atitudes em algumas circunstâncias e que existem inúmeros factores como a duração dos contactos, factores relacionados com o estatuto dos membros envolvidos, aspectos de papéis de dominância ou subordinação, atmosfera envolvente, a personalidade dos indivíduos.

Nas dimensões Crenças Desfavoráveis e Normativas não há diferenças significativas entre as médias. Já na dimensão das Crenças de Controlo Interno, nas Turmas com alunos NEE as médias são significativamente mais baixas o que quer dizer que estes alunos não são tão capazes, com os alunos das turmas sem, de controlar o seu comportamento de forma a promoverem a inclusão dos seus pares com NEE nas aulas de EF. Isto poderá ter que ver com o facto de, dado o carácter competitivo das aulas não quererem alunos com NEE nas suas equipas, porque existem um maior risco de "perder". De acordo com a Teoria do Contacto, a competição é uma das dimensões não favoráveis à mudança de atitudes favoráveis.

No caso das Crenças de Controlo Externo, os valores mais baixos nas turmas com alunos com NEE, significam que estes alunos consideram que os docentes de EF não fazem o suficiente para que os alunos com NEE possam participar nas aulas para ajudar os alunos com NEE no processo de inclusão (embora as médias mesmo assim estejam acima de 3,5 - média da escala de Likert). Neste aspecto os alunos das turmas sem alunos com NEE e sem contacto, parecem ter uma atitude mais favorável em relação aos docentes de EF, considerando que esses docentes ajustariam os seus comportamentos de forma a promover a inclusão nas aulas de EF.

Através da análise dos resultados de todas as crenças (ver tabela 9), podemos concluir que surpreendentemente os alunos que não têm alunos com NEE na turma e não tiveram contacto prévio revelam uma atitude mais positiva em todos os domínios – à excepção das crenças normativas – contrariando a teoria do contacto de Allport (1954) e aceitando o estudo de Ribeiro (2004), que definiu que o grupo sem contacto prévio com alunos com NEE apresenta atitudes mais positivas.

Em suma, os dois grupos têm percepção da importância da inclusão e da necessidade de incluir os pares com deficiência em escolas regulares em vez de discriminá-los. Isto remete para a ideia da escola inclusiva, é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema educativo, com progressos apropriados, de forma adequada ao estímulo das capacidades e necessidades de cada aluno (Stainback & Stainback, 1999).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editor

Ajzen, I. (1991). The Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T. Acedido a 6 de Abril de 2017 em: [https://www.researchgate.net/publication/272790646\\_The\\_Theory\\_of\\_Planned\\_Behavior](https://www.researchgate.net/publication/272790646_The_Theory_of_Planned_Behavior)

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. EnglewoodCliffs. NJ: Prentice-Hall.

Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed) *Handbook of Social Psychology*, Worcester, Mass: Clark University Press.

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison, Perseus Books - Wesley

Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de Pédagogie*, 134, 87-96.

Augusto, M. F. A. (1981). *Atitudes entre profissionais da área humanística e profissional da área tecnológica quanto à adequação entre o aprendido na universidade e a realidade social*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS.

Block, M. & Obrušnikova, I. (2007). "Inclusion in Physical Education": A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.

Block, M. (1995), Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.



César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In David Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*, 117-149. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In David Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*, 123-142. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). Integração versus inclusão. Acedido a 16 de Janeiro de 2017 em <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12654&langid=1>

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley, Reading, MA.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*. vol. XVI, n. 1, p. 5-20

Hill, A. (2009). A Different Perspective on Inclusion. Senior Honors Theses. Paper 156.

Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: general and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), pp. 21-30.

Lei de Bases da Actividade Física e do Desporto. Lei n.º 5/2007, de 16 de Janeiro, em DR, 1.<sup>a</sup>, 11, 356-362.

Leitão, F. (2003). Inclusão Escolar: A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula. *Gymnasium nº3. Revista de Educação Física, Desporto e Saúde. ULHT*.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.

Lemos, S. (2008). Atitudes dos Professores de Educação Física ao Ensino de Indivíduos com Deficiência: estudo exploratório face ao ensino de indivíduos com deficiência intelectual. Dissertação de licenciatura em Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Lima, M. L. (1993): Atitudes. In J. Vala, & M. B. Monteiro (eds). *Manual de psicologia social*. 167-199. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marivoet, S. (2012). Inclusão Social no e pelo Desporto. Um Desafio do Século XXI. In Pinto, P. M. (Coord.) *Olímpico. Os Jogos num Percorso de Valores e de Significados* (pp.89-96). Porto: Edições Afrontamento.

Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogos*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, U. M.; Castro, J.A.M; Silva, M.A. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2001. Vol 1, nº1, 73-79. Acedido a 28 de Janeiro de 2017, em: [http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/artigos\\_soltos/vol.1\\_nr.1/10.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/10.pdf)

Obrusnikova, I. & Dillon, S. (2012). Students' Beliefs and Intentions to Play with Peers With Disabilities in Physical Education: Relationships With Achievement and Social Goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 311-328.

Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 1(2), pp. 31–43.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (eds.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. 33-48. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol.59, no.3, pp. 257-281

Quivy, R. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa.

Ribeiro, M. T. (2004). A Inclusão e a Diferença - Perspectiva das Crianças: Atitudes face aos pares com Trissomia 21 no 1º ciclo do Ensino Básico. In: Revista de educação especial e reabilitação. III Série, vol. 11, nº 2, pp. 51-65

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

Rodrigues, D. (2001). Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Col. Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Perspectivas sobre a inclusão. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). As dimensões da adaptação de atividades motoras. *Revista Brasileira de Educação Física Especial*, São Paulo, 20(5), 53-58.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*, Em David Rodrigues (org.). Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 08, 63-83.

Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross Disciplinary and lifespan*. New York: McGraw Hill.

Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (6th ed.). Boston: McGraw Hill.

Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 135-153.

Stainback, S. e Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: IIE.

Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In David Rodrigues (ed.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*, 109-123. Lisboa: Porto Editora.

Viviana da Silva Ferreira Abrantes  
As Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário em Relação à Inclusão dos Seus Pares com NEE  
nas Aulas de EF - O contacto anterior e a presença de alunos com NEE na turma.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Questionário Atitudes - turma com alunos com NEE (Leitão, AID-EF, 2014)

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (turma com alunos com NEE)

(Discordo Totalmente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Concordo Totalmente)

		1	2	3	4	5	6
1	A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem.						
2	Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.						
3	O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas.						
4	O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.						
5	Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.						
6	Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.						
7	Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma.						
8	Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.						
9	O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.						
10	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas.						
11	Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.						
12	Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de E.F.						
13	Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós.						
14	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.						
15	Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.						
16	Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.						

### DADOS DO ALUNO

1. Idade \_\_\_\_\_ 2. Género: Feminino ☐ Masculino ☐ 3. Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_  
4. Em anos anteriores já frequentaste aulas de EF com alunos com deficiência integrados? Sim ☐ Não ☐

Viviana da Silva Ferreira Abrantes  
As Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário em Relação à Inclusão dos Seus Pares com NEE  
nas Aulas de EF - O contacto anterior e a presença de alunos com NEE na turma.

Anexo 2 - Questionário Atitudes - turma sem alunos com NEE (Leitão, AID-EF, 2014)

A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência (turma sem alunos com NEE)

(Discordo Totalmente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Concordo Totalmente)

		1	2	3	4	5	6
1	A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudicaria a minha aprendizagem						
2	Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência tivessem dificuldades, eu ajudá-los-ia.						
3	O facto de haver alunos com deficiência na turma perturbaria o normal funcionamento das aulas.						
4	O meu professor de E.F. esperaria que eu tratasse com respeito os alunos com deficiência.						
5	Os alunos com deficiência aprenderiam mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.						
6	Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.						
7	Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência seriam bem aceites pelos colegas de turma.						
8	Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.						
9	O meu professor de E.F. modificaria as actividades que fazemos para que os alunos com deficiência pudessem participar nas aulas.						
10	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensinar-me-ia a ser mais tolerante para com os meus colegas.						
11	Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria o normal funcionamento das aulas de E.F.						
12	O comportamento dos alunos com deficiência faria com que não participasse tanto nas aulas de E.F.						
13	Para que os alunos com deficiência pudessem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pediria a colaboração de todos nós.						
14	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajudar-me-ia a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.						
15	Os meus pais achariam que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudicaria a minha aprendizagem nas aulas de E.F.						
16	Fora da escola estudaria e brincaria com os meus colegas com deficiência.						

**DADOS DO ALUNO**

1. Idade \_\_\_\_\_ 2. Género: Feminino ☐ Masculino ☐ 3. Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_

4. Em anos anteriores já frequentaste aulas de EF com alunos com deficiência integrados? Sim ☐ Não ☐

Viviana da Silva Ferreira Abrantes  
As Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário em Relação à Inclusão dos Seus Pares com NEE  
nas Aulas de EF - O contacto anterior e a presença de alunos com NEE na turma.

Anexo 3 – Análise Inferencial relativa às Crenças Comportamentais Favoráveis

t-Test: Two-Sample Assuming Unequal Variances

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Mean	4,685	4,295
Variance	0,789	0,895
Observations	134	72
Hypothesized Mean Difference	0	
df	138	
<b>t Stat</b>	<b>2,878</b>	
P(T<=t) one-tail	0,002	
t Critical one-tail	1,656	
<b>P(T&lt;=t) two-tail</b>	<b>0,005</b>	
t Critical two-tail	1,977	

Anexo 4 – Análise Inferencial relativa às Crenças Comportamentais Desfavoráveis

t-Test: Two-Sample Assuming Unequal Variances

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Mean	1,993	2,104
Variance	0,818	1,313
Observations	134	72
Hypothesized Mean Difference	0	
df	119	
<b>t Stat</b>	<b>-0,716</b>	
P(T<=t) one-tail	0,238	
t Critical one-tail	1,658	
<b>P(T&lt;=t) two-tail</b>	<b>0,476</b>	
t Critical two-tail	1,980	

Anexo 5 – Análise Inferencial relativa às Crenças Normativas

t-Test: Two-Sample Assuming Unequal Variances

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Mean	4,778	4,566
Variance	0,785	0,933
Observations	134	72
Hypothesized Mean Difference	0	
df	135	
t Stat	1,545	
P(T<=t) one-tail	0,062	
t Critical one-tail	1,656	
P(T<=t) two-tail	0,125	
t Critical two-tail	1,978	

Anexo 6 – Análise Inferencial relativa às Crenças de Controlo Interno

t-Test: Two-Sample Assuming Unequal Variances

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Mean	4,940	3,951
Variance	1,248	1,473
Observations	134	72
Hypothesized Mean Difference	0	
df	135	
t Stat	5,731	
P(T<=t) one-tail	0,000	
t Critical one-tail	1,656	
P(T<=t) two-tail	0,000	
t Critical two-tail	1,978	



Viviana da Silva Ferreira Abrantes  
As Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário em Relação à Inclusão dos Seus Pares com NEE  
nas Aulas de EF - O contacto anterior e a presença de alunos com NEE na turma.

Anexo 7 – Análise Inferencial relativa às Crenças de Controlo Externo

t-Test: Two-Sample Assuming Unequal Variances

	<i>Variable</i> <i>1</i>	<i>Variable</i> <i>2</i>
Mean	4,552	3,838
Variance	1,084	0,970
Observations	134	71
Hypothesized Mean Difference	0	
df	150	
t Stat	4,843	
P(T<=t) one-tail	0,000	
t Critical one-tail	1,655	
P(T<=t) two-tail	0,000	
t Critical two-tail	1,976	